

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

Filosofía y educación en la obra de Bogdan Suchodolski

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Roberto Pascual Pacheco

DIRECTOR:

Isabel Gutiérrez Zuloaga

Madrid, 2015

Roberto Pascual Pacheco



X- C8- 1671-1-1

FILOSOFIA Y EDUCACION EN LA OBRA DE BOGDAN SUCHODOLSKI

TOMO I

Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad Complutense de Madrid
1982



BIBLIOTECA

© Roberto Pascual Pacheco
Edita e imprime la Editorial de la Universidad
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía
Noviciado, 3 Madrid-8
Madrid, 1981
Xerox 9200 XB 480
Depósito Legal: M-6239-1982

ROBERTO PASCUAL PACHECO

FILOSOFIA Y EDUCACION EN LA OBRA DE
BOGDAN SUCHODOLSKI.

DIRIGIDA POR LA DOCTORA ISABEL GUTIERREZ ZULUAGA

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS
DE LA EDUCACION.

Sección Filosofía
Departamento de Educación Comparada
e Historia de la Educación

1980

I N D I C E

	<u>Página</u>
INDICE	I
<u>PRESENTACION</u>	XII
<u>INTRODUCCIÓN</u>	1
NOTAS	27
 <u>CAPITULO I: DEL HOMOCENTRISMO A LA ANTROPOLOGIA DE LAS</u> <u>ESTRUCTURAS HISTORICAS Y SOCIO-ECONOMICAS..</u>	 29
1.1. TEOCENTRISMO - HOMOCENTRISMO	32
1.1.1. Homocentrismo clasico	34
1.1.2. Teocentrismo cristiano	37
1.2. SIGNIFICACION ANTROPOLOGICA DEL RENACIMIENTO	46
1.2.1. El hombre ante una nuevas opciones	47
1.2.2. Hombre verdadero - Hombre real	50
1.3. LA METAFISICA NATURAL ANTROPOLOGICA	58
1.3.1. El nuevo empirismo: hombre bueno o malo por na- turaleza	59
1.3.2. Hobbes: el hombre y las instituciones sociales .	60
1.3.3. Hume: el doble orden existencial. Aportaciones .	61
1.4. ANTROPOLOGIA DE LA RAZON Y LA REALIDAD:LA ILUSTRACION	68
1.4.1. La razón y la historia	70
1.4.2. La razón guía de la transformación de la reali- dad : El hombre en desarrollo	73
1.4.3. Purificación de la razón y lo social	77
1.4.4. El hombre como creador continuo de la realidad y de su ser	82

Página

1.5. LA ANTROPOLOGIA DE LAS ESTRUCTURAS HISTORICAS Y SOCIO-ECONOMICAS COMO FUENTES DE UNA NUEVA ANTROPOLOGIA	89
1.5.1. Ser socio-histórico	90
1.5.2. Marx y la antropología sensualista	97
1.5.3. Marx y la antropología Hegeliana	105
1.5.4. El hombre como conflicto interno: fuentes y solución	108
1.5.5. El hombre como revolucionario	112
1.5.6. Ni ser metafísico ni inmutable. Ser dual	114
1.5.7. Marx, Feuerbach y la Religión	118
1.5.8. Marx y la actividad del hombre	121
NOTAS	125

CAPITULO II : LA ANTROPOLOGIA DE LAS NUEVAS CIENCIAS SICO-SOCIOLOGICAS Y LA EXISTENCIA. HACIA UN NUEVO MODELO ANTROPOLOGICO DE LA CIVILIZACION ACTUAL Y FUTURA

135

2.1. LA ANTROPOLOGIA DE LAS NUEVAS CIENCIAS SICO-SOCIOLOGICAS Y LA EXISTENCIA	136
2.1.1. Teorías psicológicas y sociológicas sobre el hombre	136
2.1.2. El individuo como persona - miembro de una clase	143
2.1.3. Antropología idealista	145
2.1.4. Antropología existencialista	150
2.1.5. Teorías espiritualistas y naturalistas	157

	<u>Página</u>
2.1.6. La mistificación burguesa	162
2.1.7. Hombre y ciudadano.....	172
2.2. RASGOS FUNDAMENTALES Y CARACTERISTICOS DE LA FILO- SOFIA ANTROPOLOGICA	182
2.2.1. Antropología de lo histórico	182
2.2.2. El discernimiento histórico	187
2.2.3. Ni historia sin hombres, ni hombres sin historia	189
2.2.4. El hombre trasciende la historia	190
2.2.5. El hombre abierto a la esperanza	191
2.3. EL HOMBRE COMO CREADOR	192
2.3.1. Definición y características del acto creador ..	193
2.3.2. Interrogantes sobre lo creativo	198
2.3.3. Creatividad y desarrollo	202
2.3.4. Actitud creadora	206
2.3.5. Nuevo modelo para la creación	208
2.4. EL HOMBRE Y EL PROBLEMA DE SU INTEGRACION	212
2.4.1. El socialismo clave para la integración	214
2.4.2. La integración en el hombre moderno	218
2.5. EL HOMBRE Y EL SENTIDO DE LA VIDA	222
2.5.1. Más allá del bienestar	226
2.5.2. La actividad creadora como sentido de la vida ..	228
2.6. EL HOMBRE COMO INDIVIDUO O MULTITUD	232
2.6.1. Hacia una comunidad humana	237
2.7. LIBERTAD Y DETERMINISMO	239

	<u>Página</u>
2.8. HACIA EL MODELO HUMANO	244
2.8.1. Participación. Obstáculos	249
2.8.2. Solidaridad y responsabilidad	255
2.9. EL SENTIDO TRAGICO DEL HOMBRE	257
2.9.1. Concepto integran del hombre	259
2.9.2. La ciudad educativa	261
2.9.3. El sentido trágico	265
2.10. CONCLUSIONES	268
NOTAS	283
 <u>CAPITULO III: PERSONALIDAD, CIVILIZACION y VALORES</u>	 293
3.1. CONCEPTO DE PERSONALIDAD	295
3.2. CIVILIZACION BURGUESA	304
3.2.1. Bases históricas de la contradicción hombre-sociedad	310
3.2.2. Características de una nueva filosofía del progre so de la civilización	319
3.2.3. Futuro y progreso de la civilización	326
3.3. PEDAGOGIA, REALIDAD, HISTORIA Y VALORES	330
3.3.1. Pedagogía de lo objetivo - Pedagogía de los sub- jetivo	333
3.3.2. Pedagogía y Valores	339
3.4. CONCLUSIONES	348
NOTAS	350

	<u>Página</u>
<u>CAPITULO IV: LA PEDAGOGIA EN MARX Y ENGELS</u>	353
4.1. PRIMER PERIODO DE MARX Y ENGELS	355
4.2. SEGUNDO PERIODO DE MARX Y ENGELS	361
4.3. EL MANIFIESTO DEL PARTIDO COMUNISTA	368
4.4. IMPORTANCIA DEL METODO DIALECTICO PARA LA PEDAGO- GIA	372
4.5. EDUCACION POLITICA Y TRABAJO	375
4.6. SIGNIFICACION PEDAGOGICA DE LA DIVISION DEL TRABA- JO	378
4.7. PEDAGOGIA Y MERCANCIA	380
4.8. CARACTERISTICAS DE LA EDUCACION BURGUESA	384
4.9. EDUCACION Y REVOLUCION	392
4.10. MARX, PEDAGOGIA E HISTORIA	399
4.10.1. Marx y las teorías pedagógicas del materialismo sensualista	400
4.10.2. Teorías pedagógicas de los socialistas utópicos	403
4.10.3. Teorías pedagógicas individualistas	405
4.10.4. Consecuencias pedagógicas de las teorías de Hegel	410
4.10.5. Resumen de la teoría pedagógica de Marx	415
4.11. CONCEPTO MARXISTA DE CULTURA	417
4.12. APORTACIONES DE SUCHODOLSKI AL CONCEPTO DE CULTU- RA	426

	<u>Página</u>
4.13. CONCLUSIONES	437
NOTAS	443
 <u>CAPITULO V: CONCEPTO Y DEFINICION DE PEDAGOGIA</u>	 447
5.1. PEDAGOGIA Y EDUCACION	448
5.2. LA PEDAGOGIA COMO TEORIA Y PRACTICA	449
5.2.1. La Pedagogía como causalidad	455
5.2.2. La Pedagogía como ciencia de lo mutable	456
5.2.3. La Pedagogía como ciencia del perfeccionamiento social	457
5.2.4. La Pedagogía como esperanza racional.....	458
5.2.5. La Pedagogía como ciencia universal del hombre y la civilización	459
5.3. LA PEDAGOGIA COMO CIENCIA DEL SER O DEL TENER	462
5.4. LA PEDAGOGIA COMO CIENCIA DE LA INTEGRACION	468
5.5. LA PEDAGOGIA: PRESENTE Y FUTURO	473
5.6. LA PEDAGOGIA DE LA PRACTICA REVOLUCIONARIA	479
5.7. PEDAGOGIA FILOSOFICA O FILOSOFIA PEDAGOGICA	482
5.8. PEDAGOGIA Y FILOSOFIA COMO CREACION DE UNA NUEVA ETAPA HISTORICA	491
5.9. PEDAGOGIA DE LA ESENCIA Y PEDAGOGIA DE LA EXISTEN- CIA	500
5.10. CONCLUSIONES	547
NOTAS	561

	<u>Página</u>
<u>CAPITULO VI: FINES DE LA EDUCACION</u>	569
6.1. EL HOMBRE A LA ALTURA DE LA CIVILIZACION MODERNA..	574
6.2. RECONCILIACION INDIVIDUO-SOCIEDAD	586
6.3. SOCIEDAD. TRABAJO. CULTURA	593
6.4. LA EDUCACION PARA EL FUTURO	602
6.4.1. La pedagogía del futuro en su perspectiva histó- rico-pedagógica	612
6.4.2. Cómo preparar el futuro	623
6.4.3. Pros y contras de la pedagogía para el futuro ..	626
6.5. FORMACION DE LA PERSONALIDAD	633
6.6. LA CREATIVIDAD FUENTE DE INSPIRACION DE UN MUNDO NUEVO	645
6.7. LA EXISTENCIA COMO FUNDAMENTO DE LA ESENCIA	660
6.8. LA SOCIEDAD EDUCATIVA	663
6.9. EDUCACION PARA LA PARTICIPACION	673
6.10. CONCLUSIONES	680
NOTAS	689
 <u>CAPITULO VII: TAREAS Y CONTENIDOS DE LA EDUCACION</u>	 695
7.1. CARACTERISTICAS DE LAS TAREAS DE LA EDUCACION TRA- DICIONAL	696
7.2. HACIA UNA NUEVA COMPRESION DE LA EDUCACION MENTAL	709
7.3. LAS NUEVAS DIMENSIONES DE LA EDUCACION ESTETICA ..	717

Página

7.4. HACIA UNA NUEVA CONCEPCION DE LA EDUCACION MORAL..	725
7.4.1. Origen del concepto de moralidad	726
7.4.2. Ambito y contenidos de la educación moral	730
7.4.3. Las relaciones interhumanas	736
7.4.4. Formación del carácter	738
7.4.5. Educación para la libertad	740
7.4.6. El problema del mal	742
7.4.7. Técnica, arte y moralidad	746
7.4.8. ¿Existe un por qué al que responder?.	747
7.4.9. Observaciones	749
7.5. HACIA UNA NUEVA COMPRESION DE LA EDUCACION FISICA	751
7.6. LA CIENCIA, LA TECNICA Y EL ARTE COMO CONTENIDOS ESENCIALES DE LA EDUCACION	759
7.6.1. La ciencia elemento imprescindible para la educa ción y la vida	761
7.6.2. Contenido de la historia de la ciencia	766
7.6.3. La ciencia como conocimiento de la realidad obje tiva	771
7.6.4. La ciencia como búsqueda dialéctica de la verdad	778
7.6.5. La ciencia en la escuela y en la vida	783
7.7. LA TECNICA COMO EL NUEVO CAMPO DE LA ACCION CREADO RA DEL HOMBRE	789
7.7.1. La técnica como realidad histórica mutable	790
7.7.2. La técnica como la civilización de los medios o los fines	792
7.7.3. Técnica y valores espirituales.....	796

	<u>Página</u>
7.8. LA CIENCIA, LA TECNICA Y EL ARTE COMO CREACION DE UNA NUEVA REALIDAD	802
7.9. CONCEPTO CIENTIFICO Y LAICO DEL MUNDO	807
7.9.1. El concepto científico del hombre y el mundo en la escuela	821
NOTAS	826
 <u>CAPITULO VIII: TRANSFORMACION DEL SISTEMA ESCOLAR</u>	835
8.1. CLARIFICACION TERMINOLOGICA	836
8.2. LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA	841
8.3. ESCUELA ELEMENTAL OBLIGATORIA	845
8.4. PRESUPUESTOS HISTORICO-CIENTIFICOS DE UNA EDUCA- CION GENERAL	853
8.5. ENSEÑANZA MEDIA GENERAL: PREPARACION A LA VIDA Y A LOS ESTUDIOS SUPERIORES	862
8.6. LA ENSEÑANZA PROFESIONAL: NUEVOS FINES Y CONTENIDOS	872
8.7. LA ENSEÑANZA SUPERIOR: FORMACION CIENTIFICA Y PRE- PARACION AL TRABAJO	882
8.8. EDUCACION PERMANENTE	898
8.8.1. Orígenes de la educación permanente	901
8.8.2. Nuevas condiciones socio-políticas y técnico-cien- tíficas	904
8.8.3. Tareas de la educación permanente	910
8.8.4. Condiciones	921

	<u>Página</u>
8.9. LA EDUCACION PARALELA	923
8.9.1. La escuela como institución viva y abierta	925
8.9.2. Reforma fundamental en el sistema y organización escolar	929
8.10. NUEVOS FINES Y TAREAS DE LA EDUCACION DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACION PERMANENTE	932
8.11. REESTRUCTURACION DE LAS CONDICIONES SOCIALES	942
8.12. LA EDUCACION PERMANENTE COMO IDEAL DE LA VIDA COTIDIANA	947
8.13. CONCLUSIONES	952
NOTAS	963
<u>CONCLUSIONES FINALES</u>	975
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	986
1. OBRAS DE BOGDAN SUCHODOLSKI	987
A. Libros	987
B. Artículos	990
C. Traducciones prologadas y comentadas por el autor ..	994
D. Obras en colaboración	995
2. OBRAS SOBRE EL PENSAMIENTO DEL AUTOR	996
3. OTRAS OBRAS CITADAS Y CONSULTADAS	998
<u>APENDICE</u>	1.005

PRESENTACION

PLANTEAMIENTO

Mi motivación para emprender el estudio de la obra de Bogdan Suchodolski responde a diversas y diferentes razones. En primer lugar, muchos autores consideran a Suchodolski como el mejor pedagogo marxista actual. La gran influencia que ejerce en su Polonia natal, bastión del catolicismo, y la presencia y participación activa del autor, tanto en las reuniones y preocupaciones de la pedagogía occidental, como en la dirección en organismos internacionales, UNESCO, atrajeron mi atención como un caso interesante de colaboración entre el mundo oriental y occidental. También el haber realizado mi trabajo de licenciatura sobre Paolo Freire, autor tan influenciado por el pensamiento marxista, aumentó mi interés, y aconsejado por la Doctora Zuluaga concité mis ánimos, no sin cierta perplejidad, para adentrarme en el mundo y en el pensamiento de Bogdan Suchodolski.

Me propongo en la tesis estudiar cuáles son los fundamentos filosófico-antropológicos de la pedagogía del autor, tal como están expuestos en sus libros y artículos. ¿Cuál es su teoría pedagógica. Si solamente es un pensamiento, hijo exclusivo de las teorías de Marx y Engels o incide en él, el legado cultural de Europa Occidental. Me propongo examinar si la obra suchodolskiana es una síntesis de las aportaciones de las diferentes teorías de la historia de la pedagogía Europea o no. Si hay línea ascendente y coherente en toda su obra o por el contrario, puedo distinguir

diversas etapas y teorías a lo largo de ella.

No intento hacer un estudio de filosofía o pedagogía comparada, con otros pensadores socialistas, ni con otros autores occidentales, me reduzco a investigar su teoría y pensamiento tal como aparecen en sus obras escritas y en los idiomas más asequibles al mundo cultural europeo. Uso el castellano, francés, inglés, italiano y portugués.

Creo contar para realizar mi trabajo con la más importante y actual bibliografía existente sobre el autor; ante la poca difusión de sus obras y la escasez de trabajos publicados sobre él en España, me puse en contacto personal con el profesor Bogdan Suchodolski, quien amablemente me envió prácticamente todos sus libros y artículos.

DESARROLLO

El trabajo comienza por un estudio de las bases antropológicas de su teoría pedagógica, desde un punto de vista filosófico e histórico y que abarcan dos capítulos. La extensión de los mismos corresponden a la importancia y la amplitud dedicada a este tema por el autor. En el primer capítulo, titulado: Del Homocentrismo a la antropología de las estructuras históricas y socio-económicas, analizo los fundamentos del concepto progresista del hombre desde la época clásica al Medievo, pasando por el Renacimiento y la Ilustración, hasta Marx. En el capítulo segundo, ti-

tulado: La antropología de las nuevas ciencias sico-sociológicas y la existencia. Hacia un nuevo modelo antropológico Suchodolskiano, basado en la noción de contemporaneidad. Tal vez el lector se sorprenda del orden en que aparecen las diferentes escuelas filosóficas, pero he respetado la cronología referida por el autor. El tercer capítulo, Personalidad, civilización y valores, trata de estas tres variables fundamentales y básicas para entender posteriormente su teoría pedagógica. Examinó la personalidad como un hacerse del mundo en lo social; el significado de la civilización en su vertiente histórica y sus relaciones con el desarrollo del hombre. Las antinomias estructurales que intenta solucionar el autor, y las condiciones para poderlo realizar. Finalmente qué mundo de valores es en el que se mueve y admite Suchodolski. Intento una clarificación terminológica y de contenido de los valores.

Estos tres primeros capítulos son la base para entender su teoría pedagógica propiamente dicha que la inicio en el capítulo cuarto con el título La pedagogía en Marx y Engels, que es un estudio del autor sobre el significado y la aportación de estos autores a la pedagogía, y una exposición comparativa filosófico-pedagógica-histórica entre Marx y Engels y todo el pasado de la historia de la pedagogía. Este capítulo es una de las bases de la pedagogía suchodolskiana.

En el capítulo quinto, estudio El concepto y definición de Pedagogía, como una esperanza racional, como ciencia del ser y como

prospectiva de futuro. Hago especial hincapié en el análisis de las dos variables básicas sobre las que fundamenta el autor toda la historia de la pedagogía que son la esencia y la existencia, así mismo las opciones que toma el autor, el significado que otorga a las diferentes teorías de la historia de la pedagogía. Al mismo tiempo realizo una visión crítica de las opiniones del autor.

Lo que pretende Suchodolski con la educación lo expongo en el capítulo sexto, Fines de la educación, indicando las variables que deben dirigir la acción pedagógica que son la civilización moderna, la reconciliación del individuo y la sociedad, el trabajo y la cultura, la formación de la personalidad y la participación en la realidad.

Los contenidos y las tareas educativas es el tema del capítulo séptimo en el que comparo las tareas de la educación tradicionales y las que propone Suchodolski, que se caracterizan por una nueva visión de la educación mental, estética, moral y física. Los nuevos contenidos de cara a la contemporaneidad son la ciencia, la técnica y el arte, que ayudarán a la creación de un concepto científico y laico de la realidad y del hombre. Dedico especial atención a la formación, al origen y al contenido de la moralidad, al problema del bien y del mal, haciendo una crítica de la visión del autor.

En el último capítulo estudio la Transformación del sistema Esco-

lar, que abarca la escuela general, la formación profesional y la Universidad, y los criterios que deben dirigir el cambio institucional. Especial atención dedico a la educación permanente y a la educación paralela, desde cuyas perspectivas adquiere un nuevo sentido y orientación tanto la escuela, como el contenido de la misma. En este capítulo examino igualmente el concepto de la sociedad educativa y su importancia para el hombre, concluyendo con la más profunda aspiración de Suchodolski, que es la reorientación del mundo de los valores a partir de y con la educación.

Termino con unas conclusiones finales que intentan resumir el significado y las aportaciones de la antropología y la teoría pedagógica de Bogdan Suchodolski.

METODOLOGIA

La metodología usada consiste en el conocimiento e interpretación de las obras y los artículos del autor y en un examen crítico de los mismos, que ha seguido los siguientes pasos. El inicio de mi trabajo consistió en un estudio detallado y paciente de los libros y escritos del autor para descubrir las líneas fundamentales de su pensamiento y así poder contar con un claro marco referencial que dirigiese mi actividad posterior. No careció de dificultad esta etapa de mi trabajo dado lo amplio, profundo, abstracto y teórico del pensamiento del autor. Apareció enseguida que Suchodolski era un filósofo, un historiador y un pedagogo,

y que el trabajo debería responder a estas diversas facetas del mismo. Realicé también una investigación de los escritos de otros autores sobre Suchodolski para poderle situar adecuadamente.

El segundo paso me llevó a una ordenación temática de toda la obra del autor, clasificándolo y ordenándolo en fichas, según criterios de desarrollo temporal y formal de su pensamiento.

El tercer paso lo inicié con una primera redacción, que dió lugar a amplias correcciones posteriores de forma y fondo, hasta llegar a la estructura final del trabajo.

Me ha parecido adecuado diseñar cada capítulo, exponiendo primero el pensamiento del autor y hacer al mismo tiempo una crítica; recogiendo al final de cada capítulo los puntos más básicos desde una perspectiva globalizadora y crítica.

La perspectiva de la obra se puede contemplar con la iniciación de la búsqueda de una antropología suchodolskiana, base de todo su pensamiento, hasta llegar, a lo que considero, la cumbre de su obra que es la sociedad educativa y la educación permanente.

He dedicado especial atención al criterio metodológico de presentación de los temas, tal como entiendo lo hace el mismo autor, es decir, la exposición dicotómica y dialéctica y la integración conciliadora de las proposiciones y los temas.

FUENTES

Para realizar el trabajo he usado como fuentes los libros y artículos publicados por el autor que van desde el año 1947 al 1978, traducidos a las más importantes lenguas occidentales. Me han servido de gran utilidad los artículos de Irene Wojnar, compatriota del autor y su más íntima colaboradora. Los italianos son los que más han publicado sobre el autor en Europa Occidental, debido a la difusión de su pensamiento en Italia. Sobresalen, Giustino Broccolini, Gaetano Bruzesse, I.C.Angle, Giacomo Cives, Mario Ronchi, Serafino Sgro, M.A. Manacorda. En Francia dedica atención al autor, Maurice Debesse. Las publicaciones de Sergio Hessen, me han iluminado también sobre la obra de Bogdan Suchodolski. Entre los autores españoles Angeles Galino, toca el tema de los valores en Suchodolski, Isabel Gutierrez Zuluaga la educación paralela, Jesús Palacios ha publicado una descripción de su pedagogía, Jubero y Garrido, Maria Rosa Borrás...

Me he servido también de algunas de las historias de educación más importantes: Isabel Gutierrez Zuluaga, Aldo Agazzi y de las historias de la Filosofía de Frederick Copleston, Nicolas Abbagnano, Albert Rivaud, Bertrand Russel, Paolo Lamana, Frederick Klimke, para diseñar el entorno ideológico e histórico del autor.

- XX -

AGRADECIMIENTO

Agradezco profundamente a la Doctora Isabel Gutierrez Zuluoaga, su ayuda clarificadora y estimulante, su generosa disponibilidad, y su apoyo constante, sin los que difficilmente hubiese llevado a cabo mi trabajo.

Al profesor Bogdan Suchodolski por su gran delicadeza y generosidad al enviarme los libros y artículos, que han facilitado en gran medida mi labor, así como por la rapidez en contestar mi correspondencia y su disposición de ayudarme en mis dificultades.

INTRODUCCION

Para estudiar la obra de Bogdan Suchodolski es preciso conocer la génesis de la Polonia actual. Su nacimiento va envuelto en guerras y tragedias pero con el fondo de un hombre nuevo que surge en Europa. Penetrar en ese hombre inédito parece ser el interrogante fundamental de Suchodolski.

Nació en Diciembre de 1903 en Sosnowiec en la parte austríaca de una Polonia colonizada por Rusia, Alemania y Austria.

Rusia intentaba por todos los medios la rusificación de Polonia. Las escuelas primarias imponen la lengua rusa. El número de escuelas disminuyó drásticamente y la cifra de analfabetos pasó de 64% en 1869 al 82% en 1910. (1)

El pueblo resistió mediante la salida al extranjero, Mlle. Joteyko llegó a ser directora del Instituto Pedagógico de Bruselas, el primero de su clase en Europa, y la enseñanza clandestina, que parece ser una constante en su destino.

La universidad volante, cuyas lecciones se daban en habitaciones privadas, fué capaz de desarrollarse, crear un sistema de enseñanza autodidáctica y fundar una serie de publicaciones. A pesar de todas las restricciones, la pedagogía polaca produjo dos buenos pedagogos, J.W. David y St. Karpowicz. (2)

Alemania impuso una germanización a partir de un doble frente. Por un lado un anticatolicismo que suprime la Academia eclesiástica de Varsovia, cierra monasterios, prohíbe la enseñanza de la religión en las escuelas y por otro implanta la Kulturkampf en la Universidad y en la escuela. De 1906-1907 hubo una huelga escolar que duró ocho meses y en la que tomaron parte, 1000.000 niños, para manifestarse en contra de la germanización de la cultura polaca (3). El símbolo de la resistencia polaca fué el cardenal Ledochowski pero Bismark logró desterrarle a Colonia y Roma. En esta zona la respuesta polaca se centró en los "Sokols" y las Bibliotecas populares que en el período de 1880 a 1900 llegaron a ser más de dos mil.

La parte austríaca tuvo un destino menos trágico. Se quiso imponer la lengua alemana, pero ya en 1870 la Universidad de Cracovia y en 1873 la de Luow declararon el polaco lengua oficial. Esto las convirtió en centro de atracción de los mejores estudiantes. Tuvieron alguna libertad para crear sus propias escuelas y éstas se multiplicaron. El número de estudiantes universitarios de esta zona en 1859 era de 532 y en 1909 unos 8.000. Las escuelas contaban en 1858 con 103.000 niños y en 1912 con 1.128.000. Las escuelas elementales y profesionales eran regidas por la dieta de Galitzia, lo que les daba una mayor libertad. En este ambiente menos tenso, más abierto es donde nació y creció Suchodolski.

La Polonia cultural que conoció los años jóvenes de Suchodolski contaba solamente con dos Universidades para 30.000.000 habitantes, que eran la de Cracovia y la de Luow. La de Varsovia era una

Universidad Rusa.

La ocupación por estas potencias no fué admitida fácilmente. La oposición surgió en tres frentes: el burgués que funda la Liga Nacional en 1886 y el partido nacional demócrata en 1897 y cuyos epígonos fueron Poplawski y Dmonwski; el socialista que funda la primera liga en 1882 y crea más tarde en 1892 el partido socialista polaco en París bajo la dirección de Limanowski y Pilsudsky y el campesinado, que sobre todo en la parte alemana, luchaba tenazmente por sus tierras. La persecución judía en Rusia hizo que muchos de ellos emigraran a Polonia y constituyeran un grupo revolucionario pequeño, pero con gran influencia en el futuro de Polonia.

El movimiento socialista, encabezado por Pilsudski, se enfrenta con Rusia y aprovecha la guerra ruso-japonesa de 1905, para intentar la liberación de Polonia pero fracasa en su intento. El movimiento democrático considera a Alemania como su enemigo y tendrá que esperar a 1918 para lograr sus objetivos.

En la primera guerra mundial los polacos se dividen según las zonas de ocupación. Son enrolados en ejércitos distintos y enemigos entre sí. Al final de la guerra, la armada polaca unida al occidente lleva la mejor parte y los aliados la aceptan como aliada y autónoma y, con ello, reconocen el estado polaco libre e independiente con acceso al mar. Se constituye en Varsovia la primera Dieta constituyente y Paderewski es nombrado ministro de Estado. El problema de Polonia en este momento, ya constituida como nación libre, es la fijación de sus fronteras. Las elecciones de 1919 demos

traron la escasa fuerza del socialismo que sólo consiguió 32 de 337 diputados y la fuerza del centro nacional demócrata con 107 diputados. Rusia no cedió fácilmente sus territorios y fué precisa la guerra y la victoria del Vístula para, mediante el Tratado de Riga, fijar la frontera. En 1921 mediante la aprobación de la Constitución de la República polaca, muy influida por Francia, queda fijada la estructura política de Polonia.

La influencia que este desarrollo político tuvo en la Enseñanza fué muy grande.

En 1910, todas las escuelas de los territorios polacos eran 18.000 con 35.000 maestros, y en 1929-1930 la renaciente Polonia contaba con 30.044 escuelas y 86.375 maestros.

La enseñanza primaria era obligatoria y gratuita durante siete años en la escuela general. Se establecieron en esta época 1.707 jardines de infancia con 98.000 niños.

La enseñanza secundaria adquirió una gran importancia a través de la creación de Gimnasios, Escuelas experimentales, Institutos, Escuelas del Trabajo, etc. para que los menos favorecidos por la fortuna pudieran seguir la segunda enseñanza, se organizaron residencias de estudiantes, comedores económicos y becas.

La enseñanza Superior vió un auge importante durante los años 20, años de la reconstrucción de Polonia, con la creación de nuevas Universidades, multiplicándose el número de estudiantes de ambos

sexos. En 1930, el número de alumnos fué de 45.000 repartidos en 16 Escuelas Superiores. También existían universidades privadas, como la Universidad Católica de Lublin, y la Universidad Libre de Varsovia, la Escuela Superior de Comercio de Varsovia, la Escuela Superior de Comercio Exterior de Lwow. La Polonia de 1930 contaba con 9.267 Bibliotecas Públicas con 3.800.000 volúmenes.

Suchodolski terminó su educación secundaria en 1921, es decir, en el año decisivo para la constitución de Polonia. En ese momento vive la ilusión colectiva de la liberación y el entusiasmo joven de un pueblo que busca afanosa e ilusionadamente su identidad. Se inclina por la Historia de la Literatura y de la Filosofía orientada hacia Hegel y el idealismo.

No hay que olvidar que la filosofía en Varsovia tiene unas características muy especiales, pues era una ocupación de particulares, en el sentido de no tener un marco oficial, pero que a pesar de todo ya había alumbrado importantes adelantos educativos (4). En 1898 se funda la "Revista de Filosofía", bajo la ideología de Ladislao Weryho (1868-1916), en 1907 se crea la "Sociedad Sicológica". En 1915 se crea la Universidad Polaca de Varsovia con dos cátedras de Filosofía y una de Sicolología.

En la Universidad de Varsovia, Suchodolski tiene como profesores a J. Ujejski, B. Gubrynowicz, J. Lukasiewicz, W. Tatarkiewicz y W. Witwicki, y conoce las publicaciones de cuatro revistas de filosofía general: además de la ya mencionada, "El movimiento filosófico" de Leopol (Lwow), fundada por K. Twardowski en 1911,

"La Revista Trimestral de Filosofía", ubicada en Cracovia en 1923, y "Studia Philosophica" en 1935.

También existe el "Boletín de la Academia Polaca de las Ciencias", con la que Suchodolski tendrá una íntima colaboración durante toda su vida, como miembro correspondiente en 1952 y como miembro de pleno derecho en 1964. Y llega a director diputado científico de 1965 a 1968.

La Filosofía Polaca, en los tiempos de estudiante universitario de Suchodolski, adquiere renombre universal a través de su escuela de Lógica, encabezada por el eminente filósofo de Leopold, Casimir Twardowski (1866-1938) que creó escuela en su tierra natal. La Lógica polaca es hija y heredera del espíritu positivista Polaco. Dos Escuelas de lógica existen en Polonia, una proveniente de la Universidad de Varsovia, con un claro enfoque filosófico y la radicada en Cracovia con una tendencia matemática en su enfoque filosófico.

Suchodolski, bajo la dirección de su profesor en Varsovia J. Lukasiewicz (1878-1956), líder de la escuela polaca de Lógica y el lógico más afamado de Polonia, se adentran en el estudio de la lógica formal y sobre todo en el valor diferente de la verdad y de la falsedad, es decir del valor "neutro" posible, y sigue las teorías de Lukasiewicz y de la lógica polivalente. Con el profesor vive la experiencia de la creación de una nueva filosofía con ayuda del instrumento de la lógica matemática; Lukasiewicz abandona poco a poco el nominalismo y se acerca a un cierto espiritualismo, teísta e indeterminista.

Profesor de Varsovia era también en 1919 Kotarbinski, nacido en 1886 y autor de la famosa Praxeología. Kotarbinski es un nominalista, fundamentalmente realista, y un teísta más empírico que noético, al menos en estos años antes de la soviétización de Polonia. En Varsovia era también profesor el materialista Chwistek.

Un gran auge tuvo, en Polonia de entre las dos guerras mundiales, la Filosofía de las Ciencias, tema al que Suchodolski dedica gran atención en toda su obra y que constituye uno de los parámetros de todo su pensar filosófico y pedagógico. En este campo sobresale por aquel entonces S. Lawirski (1882-1948).

No solamente floreció en Polonia la filosofía lógica y la filosofía de las ciencias, sino también otro tipo de filósofos de diversas tendencias, como los mesianistas, ligados a la ontología espiritualista como Vicente Lutosławski (1886-1954) profesor de Cracovia y Zdziechowski (1861-1938). Los metafísicos M. Wartenberg (1868-1938) profesor de Leopold, E. Witkiewicz (1872-1939) y T. Garbowski (1869-1940).

La psicología filosófica no fué ajena al quehacer intelectual de la Polonia que estamos estudiando.

Un campo al que Suchodolski dedicará gran importancia en su obra, es la historia de la filosofía, que la estudia en la Universidad de Varsovia bajo la dirección del eminente historiador W. Tatar-kiewicz, autor de muchos e importantes trabajos. Suchodolski le llama junto con T. Kotarbinski "Teachers of teacher's. (5)

La pedagogía tuvo también su campo de investigación en Polonia, pero más bien como una rama de la filosofía y de la psicología, que como campo de experimentación pedagógica. Destacan en este campo, de la pedagogía filosófica, B. Nawroczynski, profesor de Varsovia, que tuvo también el interés de llevar a la práctica toda novedad educativa y junto con Marian Falski, representante de la antigua generación de pedagogos polacos. Nawroczynski se distinguió además de como pedagogo, como filósofo de la vida espiritual. A mi juicio Suchodolski sigue esta línea de pensamiento del autor en su libro La vida del espíritu*, que describe la vida espiritual del hombre, y que más tarde desapareció de la bibliografía del autor. Z. Myslakowski y la señorita H. Radlinska acentuaron la importancia de los factores sociales en la pedagogía. Dentro de los partidarios de la escuela activa hay que mencionar a E. Rowid y J. Ostrowski.

La historia de la educación es también un campo muy querido y cercano a Suchodolski, que tuvo la suerte de estudiar en la Universidad de Cracovia, centro floreciente en esa materia, después de terminar sus estudios en la Universidad de Varsovia. En Cracovia tuvo como profesores a I. Chrzanowski, W. Heinrich y S. Kot. Este último fue un importante historiador de la educación junto con S. Lempicki. Este es el primer contacto que tiene Suchodolski con la pedagogía como tal y precisamente de la mano de un profesor de Cracovia.

* Los títulos de las obras irán de ahora en adelante en castellano.

Florece también, la filosofía de la cultura a la que tanto debe el pensamiento suchodolskiano, de la mano de A. Krzesinski.

Dentro del panorama cultural de la Polonia del período estudiantil universitario de Suchodolski hay que mencionar el mundo de los clásicos griegos y latinos, a través de las muchas traducciones que se llevaron a cabo. Tampoco la obra de Suchodolski es ajena a esta parcela del saber. Profesor de Suchodolski en Cracovia fué el eminente traductor de los presocráticos W. Heinrich y también profesor suyo en Varsovia fué el traductor de la mayor parte de los diálogos de Platón, W. Witwicki. La Polonia Universitaria conoció la traducción de las obras más importantes de la historia de la filosofía. La importancia para la filosofía y la pedagogía de estos autores aparece en la obra suchodolskiana.

Suchodolski, pues, en sus años de universitario de Varsovia y de Cracovia de 1921 a 1926 se ha puesto en contacto con un mundo cultural amplio y variado que abarca la lógica filosófica, la historia de la filosofía y de la pedagogía, la filosofía de las ciencias, campos que configurarán una parte fundamental de su estructura de pensamiento y de su actuación posterior. Un mundo de pensamiento más bien neopositivista e idealista, pero que está lejos de las coordenadas del pensar marxista.

Ahora bien, el mapa cultural de la Polonia de la época universitaria de Suchodolski quedaría incompleto sin hacer al menos una mención a la filosofía cristiana.

La Universidad de Cracovia, a la que algunos años más tarde asistió Suchodolski, a principios del siglo XX (1900-1918), contaba con cuatro filósofos de los que tres eran eclesiásticos: M. Morawski, E. Pawlicki, F. Gabryl y un seglar M. Straszewski. Pawlicki se dedicó a la Historia de la Filosofía, principalmente de la filosofía griega y de Platón en concreto. Gabryl enfocó su dedicación científica hacia la psicología. Straszewski, dió a conocer en el extranjero la filosofía polaca; publicó un importante libro sobre la filosofía de S. Agustín. Straszewski fué presidente de la asociación filosófica de Cracovia, fundada en 1907. Entre los sucesores de este autor, Zutoslawski, Garbowiski, y Michaski, se encuentra el futuro profesor de Suchodolski, Heinrich. No es extraño, pues, que de este mundo cultural participase también Suchodolski; su gran admiración por San Agustín, tal vez tenga su origen en estas circunstancias.

A partir de 1918 ejerce una gran influencia en Polonia la filosofía cristiana. Dos escuelas principales florecen dentro de este pensamiento. Por un lado la tomista de J. Woroniecki (1878-1949) y por otro lado, la escuela que intenta dar una respuesta al materialismo lógico que antes hemos mencionado, con autores como Salama y Drewnowski.

Suchodolski no es ajeno a este fenómeno tomista, pues, Santo Tomás es para él, uno de los grandes del acervo cultural europeo, como aparece en sus obras. La escuela tomista comparte los puntos de vista de Friburgo y tuvo y tiene una gran importancia en Polonia

debido a los importantes filósofos pertenecientes a esa escuela entre ellos el principal, Y. Woroniecki (1878-1949) y A. Zychluis ki (1889-1945). C. Kowalski, agregado de la Universidad de Cracovia e investigador de los problemas del conocimiento de la estética, la metafísica y la filosofía moral.

Por último, dentro de la filosofía polaca, citaré a Pastuszka que intenta conciliar la filosofía agustiniana y tomista sin ocultar sus diferencias, tema que es tratado por el mismo Suchodolski en su obra, y al que dedica atención especial.

La Polonia política del 1921 al 25 vive la lucha por las fronteras y la Dieta Constituyente intenta llevar a cabo la reconstrucción nacional. Se realizan las elecciones legislativas el 5 de Noviembre de 1922. El socialista Narutowicz es elegido presidente el 9 de Diciembre, pero poco después fué asesinado. Le sucede Wojciechski (1923-1925). Una nueva ley agraria toma cuerpo el 28 de Diciembre de 1925. Se construye en 1921 el gran puerto marítimo de Gdnic. En Mayo de 1926 Pilsudski da un golpe de estado, a su favor se manifiestan los radicales populistas y sobre todo los socialistas, Pilsudski fué nombrado Inspector general y se adueña del poder.

El año 1925 Suchodolski se doctora en la Universidad de Varsovia con su tesis titulada: Seweryn Goszczyński: vida y obra (1801-1830), publicada en 1927. A una pregunta mía al mismo Suchodolski sobre quién era este personaje, que es católico, me respondió en carta del 9 de Julio de 1980, que él no ha hecho ninguna tesis doctoral

sobre un católico, sino sobre un poeta y pensador polaco. Como veremos también más adelante, Suchodolski tiende a borrar de alguna manera su pasado no marxista. Gosczyński es un personaje curioso que atentó contra el príncipe Constantino de Berlvedere el 29 de Noviembre de 1930.

La Alemania del año 1926 abre los brazos a Suchodolski en la Universidad de Berlín. La República alemana de 1919 vence la oleada comunista. Entre 1920-1923 surge la violencia de los partidos nacionalistas, militaristas y conservadores en especial un partido de Munich, llamado Partido Obrero Nacional -socialista Alemán. Alemania contaba con una constitución muy democrática, pero con un gran poder otorgado al presidente. Era presidente de la República el socialista Ebert. Los nacionalistas, reaccionarios y conservadores, junto con antiguos oficiales, intentaron un golpe de Estado, bajo el mando del General Von Lutwitz que fracasó, en Mayo de 1920. Pero el auge nacionalista siguió aumentando y adquieren gran importancia los grupos derechistas en Munich bajo Von Kahr. El grupo más radical es el dirigido por Adolfo Hitler. Este preparó un golpe de Estado en Noviembre de 1923, en Munich, pero, también fracasó.

El pacto de Locarno (1925) y la recuperación interna económica, fué capaz de dar a la República un reposo y una esperanza durante cinco años. En 1925 Hindenburg triunfa en las elecciones presidenciales. Herman Müller, socialista, llega a la Cancillería.

Esta es la Alemania política que conoce Suchodolski. Culturalmente entra en el mundo universitario de la mano de dos grandes profesores suyos: E. Spranger y A. Vierkandt. El contacto con el pensamiento de su profesor Spranger se manifestará en toda la obra del discípulo Suchodolski.

En contraste con la pedagogía Polaca, hija de la lógica y de la filosofía, la historia y las ciencias y la psicología, la pedagogía Alemana que encuentra Suchodolski es la llamada culturalista que preside Spranger, Litt y Nolte (6). Para la escuela culturalista, la cultura se constituye en el meollo del proceso educativo, como plasmación de valores culturales. A la pedagogía científico-natural, impregnada de psicologismos analíticos, le sustituye la pedagogía científico espiritual, preocupada de la personalidad total del educando. El método que utiliza esta pedagogía es el comprensivo (7). Para Spranger, discípulo de Dilthey, la pedagogía es una ciencia tanto del espíritu como de la cultura. Esta cultura es el vehículo de la adquisición de lo espiritual.

Una parte muy especial del pensamiento de Spranger, su filosofía de los valores, influencia profundamente a su alumno Suchodolski. Richter y Siegfried Hessen también dejarán su impronta en la filosofía de los valores propugnada por Suchodolski.

Dos coordenadas fundamentales de la obra de Suchodolski, la cultura y los valores, tienen, pues, parte de su entronque inicial en su experiencia educativa alemana, bajo la mano maestra de E. Spranger.

Otro profesor de Suchodolski en Berlín, Alfred Vierkandt (1867-1953), le inició en la sociología de tipo formalista, con cierta base etnográfica y sobre todo en una sociología de las ideas, inspiradora de las categorías de la metafísica social alemana.

Su formación la termina Suchodolski en París y Rapperwill.

Sus dos primeras obras reflejan la experiencia adquirida durante su estancia en Alemania: Reforma de las escuelas secundarias en Alemania, Lwów-Varsovia, 1927 y Reconstrucción de los fundamentos de las Humanidades, Lwów-Varsovia, 1928.

Comienza su trabajo como profesor de escuela secundaria en Varsovia de 1928 a 1932. Siendo ministro de Educación Pública y Religiones, Wladijslaw Radwan, participa en un programa de investigación organizado por él. En 1930 publica un libro titulado Ama la vida, sé valiente, dirigido a la juventud polaca.

En 1932 Suchodolski con su tratado titulado Stalialaw Brzozowski: desarrollo e ideología, obtiene la titulación de docente. Se publica en Varsovia en 1935.

Brzozowski es un filósofo católico de finales de siglo (1878-1977) (8). Escritor crítico literario y entusiasta de la filosofía. Fue fácilmente calumniado debido a la situación política. Es un hombre a quién Sciacca define como "Complexus oppositorum". (9)

Hombre con capacidad de evolución personal en su pensamiento, es-

tudió a Kant, Fichte, Nietzsche, Marx. Brozowski fué todo lo opuesto al positivismo y materialismo, valorando ante todo los aspectos personales e individuales y el poder creador del hombre. Para Suchodolski, él es el apóstol de la idea de la actividad.

Mientras tanto en política, Polonia camina hacia la dictadura de Pilsudski, que el 30 de Agosto de 1930 disuelve las cámaras. Los jefes de la coalición centro-izquierda fueron hechos prisioneros en Brest-Litovsk, entre ellos Korfanty - demócrata cristiano, Witos, populista y Libermann, socialista.

En las elecciones del 16 de Noviembre el bloque gubernamental obtiene la mayoría absoluta con 247 diputados. Las Universidades lanzan una protesta con innumerables firmas apoyándola. En Abril de 1935, se promulga una nueva constitución y el 12 de Mayo muere Pilsudski.

En las elecciones de Julio de 1935, el Bloque dirigido por los coroneles seguidores de la política de Pilsudski fué condenado con el 54% de las abstenciones de la población. En 1936, el Gobierno atraviesa serias dificultades sociales, atribuidas al Comunismo.

El 1 de Septiembre de 1939 Hitler, lanza la primera de sus campañas. La armada Rusa invade las provincias orientales el día 17. El Gobierno y el alto mando de Polonia huyen a Rumania. Varsovia capitula el 27, los Polacos comienzan a vivir en la clandestinidad y en la emigración. Polonia queda dividida entre Berlín y Moscú. Los soviéticos deportan a Siberia a centenares de miles de civiles. Los nazis comienzan también la exterminación sistemática.

Suchodolski de 1933 a 1939 edita el Periódico "Cultura y Educación", describiendo la educación como defensa de la cultura, siguiendo las huellas de su maestro Hessen y de las enseñanzas de Spranger su profesor en Berlín. En 1936 publica un estudio sobre Educación socio-moral. En 1937 sale a la luz el segundo libro del autor Socialización de la cultura. Y sigue en 1938, todavía como profesor extraordinario.

Durante la ocupación Nazi, Suchodolski permanece en su tierra, en concreto en Varsovia, dedicado a la enseñanza clandestina. En este tiempo publica un libro, bajo el seudónimo de R. Jadzwing, titulado ¿De dónde y hacia dónde vamos?. Guía para los problemas de la cultura contemporánea. No deja de ser patente, la importancia de estas actividades de Suchodolski en la Polonia ocupada, ante, el intento de los nazis de suprimir toda manifestación cultural y nacional polaca.

Durante la ocupación es discípulo y colaborador del pedagogo ruso Sergio Hessen, discípulo de Richter, de tendencia pedagógica personalista y cultivador a la vez de la pedagogía de la cultura y los valores. La influencia de este autor en la obra de Suchodolski es clara y patente. A mi juicio se ha intentado no presentar la influencia de Hessen en la obra suchodolskiana, o al menos, disminuir más de lo justo dicha influencia. La intérprete y ayudante de Suchodolski, Irene Wojnar así lo manifiesta, Suchodolski sí reconoce su dependencia ideológica de Hessen (10), a pesar de quitarle importancia a esta relación mutua, por parte de Irene Wojnar. (11)

Que entre Hessen y Suchodolski hubo más que una simple relación, lo reconoce Hessen personalmente. En la introducción a su libro Ideología e autonomía de l'educazione e della Pedagogia, 1962, agradece a Bodgan Suchodolski que le haya leído las pruebas del libro. (12)

No se trata sólomente de una amistad coyuntural, el mismo Hessen define la obra de Suchodolski, en uno de sus libros, como perteneciente a la corriente pedagógica humanista, de tipo espiritualista, como la de Gentile, Spranger, Nawroczwinski, Kerksheinter y la suya propia. (13)

Y aquí reside, a mi juicio, el interés de los intérpretes marxistas de Suchodolski en rechazar cualquier relación ideológica entre Hessen y Suchodolski; no interesa poner en claro el pasado espiritualista de Suchodolski.

A este respecto es interesante notar que en el período post-bélico, Suchodolski escribió una obra titulada La vida del espíritu, considerada por los intérpretes como una obra típica del pensamiento espiritualista del autor, en la que explica la teoría extratificada de la vida del espíritu, al estilo Hesseniano, y con un fondo existencialista de corte de Marcel y Le Senne, y que oportunamente ha desaparecido de la bibliografía de los escritos del posterior pedagogo marxista. (14)

La relación entre ambos escritores se rompe por la repentina sovietización del Oriente Europeo,

Antes de dejar el período de la ocupación nazi, me interesa hacer notar que la instrucción media secundaria en Polonia no sufrió apenas merma en el porcentaje de alumnos instruidos, debida a la enseñanza clandestina, esto nos da una idea de la amplia y eficaz red de instrucción clandestina. (15)

Terminada la segunda guerra mundial, Polonia entra a formar parte de las democracias populares, bajo la tutela de los soviéticos.

Las elecciones tuvieron lugar en Enero de 1947 que otorgan el 90% de los votos al Bloque. En el seno del partido obrero, comunista, existen dos tendencias, la de Gomulka y la de Bierut. Gomulka es consciente de la debilidad numérica de su partido. Bierut apoyado por los soviéticos impone un régimen dictatorial; en 1948 se crea el Partido Obrero Unificado, siendo secretario general Bierut que ya era presidente de la República. En 1952, se promulga la nueva constitución. En 1946 se nacionalizan los medios de producción. El Episcopado Polaco en 1950 firma un acuerdo con el Gobierno, en ese año Wyszynski es nombrado Cardenal.

La Academia Polaca de Ciencias, a la que pertenece Suchodolski, planifica la actividad intelectual según los modelos marxistas.

Poco a poco Suchodolski se va haciendo el "maestro" ideológico de la nueva situación política en cuanto a pedagogía se refiere.

En 1946 Suchodolski ocupa la cátedra de Pedagogía en la Universidad de Varsovia. En 1958 le nombran director del Instituto Univer-

sitario de Ciencias Pedagógicas de Varsovia hasta 1968. La vida intelectual de Suchodolski corre paralela a la pertenencia a las instituciones de poder; es el portavoz, de alguna manera oficial, de la nueva situación política.

De 1957 a 1960 es secretario del "Consejo central de Educación Superior"; en 1945 miembro de la "Sociedad Científica" de Varsovia; en 1946 miembro de la Academia Polaca de aprendizaje en Cracovia. En 1952 se creó la "Academia Polaca de las Ciencias", Suchodolski tomó parte como miembro correspondiente y miembro de pleno derecho en 1964. En 1969 llegó a miembro del "Presidium de la Academia". También ha sido presidente del "Comité para las Ciencias Pedagógicas" de 1955 a 1960. En 1960 preside el comité para la "Historia de las Ciencias". Es también miembro del Presidium del Comité de Polonia 2.000 para estudios y predicción y Presidente en el Comité de la Comisión de Ciencias y Educación.

En el período de 1958-1973 ocupa el cargo de Jefe de Departamento de la sección de historia de las ciencias y la tecnología.

De 1971 a 1973 miembro del Presidium del comité de expertos que tenía como misión preparar un estudio sobre el estado de la educación en Polonia.

El profesor Suchodolski es también un organizador de la vida científica y de la actividad publicista de un país, en muchos campos de las humanidades.

Es editor de obras en común: El Renacimiento en Polonia, Warsaw, 1956, Vol. II, partes I y II; Un diseño pedagógico (muchas ediciones entre 1856-1961); Pedagogía. Manual para futuros educadores (muchas ediciones entre 1970-1976); La escuela elemental en la sociedad socialista, Wroclaw, 1968; Un día de trabajo en la escuela elemental, Wroclaw, 1968; Cooperación de las ciencias filosóficas con la pedagogía, Wroclaw, 1966; Cooperación de las ciencias sociales y naturales con la pedagogía, Wroclaw, 1966.

Es también editor de revistas: "Pedagogical Quarterly" (1956-1968); "Quarterly for the History of Science and Technology" (1956-1968); "Paideia. An International Pedagogical Yearly" (desde 1972).

Suchodolski es editor jefe de la Concise Universal Encyclopedia, Warsaw, 1959 la primera enciclopedia de este tipo publicada en la Polonia Popular, y encargado del comité editorial de Great Universal Encyclopedia, (13 volúmenes publicados entre 1962 y 1970).

Es así mismo el iniciador y jefe del Comité Editorial de la gran publicación History of Polish Science, comenzada en 1970 y planificada para abarcar nueve volúmenes.

Suchodolski ha tenido y sigue teniendo gran actividad en el campo cultural fuera de Polonia.

Ya en 1945, tomó parte, con la delegación Polaca, en la primera reunión de la Unesco en Londres. Desde entonces ha colaborado con los Institutos de la Unesco en Hamburgo, con el Instituto de Edu-

cación en París, Instituto Internacional de Planificación de la Educación como experto.

En 1967 llevó a cabo, en colaboración con otros expertos un estudio sobre el sistema de Educación en la unión soviética, bajo los auspicios de la Unesco.

Suchodolski es el cofundador de la "Sociedad Europea de Educación comparada" y de 1964 a 1971, Vicepresidente.

Llega en 1960 a miembro correspondiente de la "Academia internacional de Historia de las ciencias" y en 1963 miembro de pleno derecho.

También fué miembro del "Consejo de la Unión Internacional de la Historia de la ciencia" y ocupó el cargo de Vicepresidente de 1968 a 1971.

Desde 1977 es Vicepresidente del "World Future Studies Federation".

Suchodolski fué el organizador del Congreso Internacional de la Historia de las ciencias, celebrado en Varsovia en 1965.

Desde 1974 Suchodolski es miembro activo del comité ejecutivo del "World Future Studies Federation" y de la "Societé European de la Culture".

Suchodolski es una persona que ha viajado por muchas partes del mundo dando conferencias: Italia, Países Escandinavos, Yugoslavia, Estados Unidos, España...

¿Cuál es el panorama de la educación en Polonia después de la revolución socialista?.

En 1938 había en Polonia 1659 escuelas preparatorias, en 1969, 8.335. Escuelas primarias, en 1938, 28.779 y en 1969, 26.526. Liceos de formación general 777 en 1939 y 861 en el 69. Escuelas profesionales no había en 1938 y en 1969, 9.303. Escuelas superiores 32 en el 38 y 88 en 69.

El número de alumnos en las preparatorias del año 38 era de 83.300; en el 69, 491.300. En las primarias en el 38, 4.865 y 200 en el 69, 5.605.000. En los liceos en el 38, 221.400 y en el 69 311.200. En las escuelas profesionales en el año 38, 207.500 y en el 69, 1.523.800.

Los alumnos que siguen las colonias y campos de vacaciones; típico de los regímenes socialistas, era en el año 1955, 617.600 y en el 68, 1.529.800.

Los alumnos y diplomados de las escuelas profesionales eran en el año 1951, 585.400 y en el año 1969, 1.278.400, y diplomados en 1951, 119.200 y en el 68, 322.600.

Los estudiantes de las escuelas superiores eran en 1938, 49.500 y en 1969, 304.600.

Los diplomados en las escuelas superiores eran en 1951, 21.722 y en el 68, 37.406.

Hay algo que no puede pasar por alto en esta introducción a la obra de Suchodolski, y es la enorme influencia que han tenido en su pensamiento los descubrimientos científicos y técnicos. Una de las grandes variables de su pensamiento pedagógico filosófico es la contemplación de la modernidad, desde el ángulo de las nuevas realidades científico-técnicas. Ya desde joven Suchodolski vive la época de los grandes descubrimientos. Los rayos X, las teorías de Planck, la teoría de la relatividad de Einstein, el descubrimiento de las fórmulas lógicas de la mano de su profesor Lukasiewicz.

Vive así mismo, la reestructuración de las nuevas dimensiones del hombre: Publica una selección de escritos de Marx y Engels, titulada Sobre la Educación, Wroclaw, 1965. Está en contacto con el psicoanálisis de Freud, que divulga en su patria con el libro, Hombre, Religión y Cultura, Warsaw, 1967, el pensamiento de Jung, de quien publica otro libro, Psicología y Religión, Warsaw, 1970. Del pedagogo John Dewey, Democracia y Educación, Introducción a la Filosofía de la educación, Wroclaw, 1972, la presencia del pensamiento de Dewey se hace patente a través de toda la obra de Suchodolski. Con relación a autores contemporáneos edita la obra de C. Levi-Strauss, Antropología Estructural, Warsaw, 1970. De J.S. Bruner, El conocimiento. Ensayos para la mano Izquierda, Warsaw, 1970, de J. Ziman, Conocimiento público, Warsaw, 1972.

Los momentos culturales de la obra de Suchodolski coinciden con los dos momentos políticos que vive Polonia. Un primer momento cultural de 1921 a 1945, impregnado de la cultura idealista Europea en la que se forma, cultura de tipo Hegeliano y neo-hegeliano y un segundo momento que coincide con el descubrimiento de lo que podemos llamar cultura marxista, a la que a partir de la soviétización de Polonia dedicará fundamentalmente su pensamiento y su trabajo investigador. En este segundo período nacen sus grandes obras pedagógicas y filosófico-pedagógicas, como Fundamentos de Pedagogía Socialista, 1967. Tratado de pedagogía, 1968. Teoría marxista de la educación, 1957. La educación humana del hombre, 1967.

El pensamiento suchodolskiano tiene a su vez dos fuertes históricas, que corresponden con dos momentos culturales de la historia de Europa: el Renacimiento y la Ilustración. Sobre el período de Renacimiento escribe Suchodolski su Pensamiento Pedagógico Polaco en el Período del Renacimiento, Warsaw, 1953. Nacimiento de la moderna filosofía del hombre, Warsaw, 1963. Y todo el grupo de trabajos dedicados a la teoría de Copérnico.

Por otro lado, Suchodolski dedica al período de la Ilustración su investigación y su interés que se manifiesta en la publicación de Staszic y su época, Warsaw, 1926. Ideas sociales durante el Rey Estanislao Augusto, Warsaw, 1948. The role of the Warsaw Society of freinds of Sciencie in the Development of Intelectual culture in Poland, Warsaw, 1951. La ciencia Polaca durante el período de la Ilustración, Warsaw, 1953. Y diversas ediciones críticas de Staszic y Condorcet.

Suchodolski dedica también gran atención en su trabajo a la historia de la pedagogía como ciencia y a la historia de las grandes ideas pedagógicas, especialmente a la obra de Comenio, de quien ha editado "Great Didactics", (1965), "Selected Works", (1964) y "Pampaedia", (1973).

A lo largo de esta introducción he intentado plasmar los diversos campos de influencia cultural y socio-política del autor, así como los focos de interés fundamentales del autor, su amplitud y contenido y que definen su persona y su obra: la historia, la ciencia, la pedagogía y la filosofía, la psicología. Sólo desde esta visión comprensiva y globalizadora se podrá entender la obra de Suchodolski.

NOTAS

1. JOBERT, Ambroise, Historie de la Pologne, Paris, P.U.F., 1974, 72.
2. SUCHODOLSKI, Bogdan, La scuola Polacca, Firenze, La nuova Italia, 1971, 45.
3. LAZSCIENSKI, M, Historia de Polonia, Barcelona, Surco, 1963, 332-333.
4. SCIACCA, Michele Federico, Panorama del pensamiento contemporáneo, Madrid, Guadarrama, 1959, 1319.
5. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Current issues of educational research", The Review, 1 (1970) 30.
6. GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel, Historia de la Educación, Madrid, Narcea, 1972, 397.
7. Ibidem, 399
8. BROCCOLINI, Giustino, Bodgan Suchodolski y el neomarxismo educativo, Roma, Armando, 1967, 9.
9. SCIACCA, Michele Fedrico, Panorama del pensamiento contemporáneo, loc. cit., 1324
10. BROCCOLINI, Giustino, Bodgan Suchodolski e il neomarxismo educativo, loc. cit., 63
11. WOJNAR, Irena, "Nel campo della speranza razionales", I Problemi della pedagogia, 6 (1967) 5
12. HESSEN, Sergio, Ideología e autonomia de l'educazione e de la Pedagogia, Roma, Armando, 1962, 16
13. Ibidem, 74-75
14. BROCCOLINI, Giustino, op. cit., 11
15. SUCHODOLSKI, Bogdan, La scuola Polacca, loc. cit., 6

CAPITULO I.

DEL HOMOCENTRISMO A LA ANTROPOLOGIA DE
LAS ESTRUCTURAS HISTORICAS Y SOCIO-ECONOMICAS.

Al intentar hacer un estudio del pensamiento y de la teoría pedagógica de Bogdan Suchodolski nos encontramos con que en la base de toda su exposición se halla el hombre. No es posible entender la pedagogía sin tener en cuenta las ideas y concepciones que dicha pedagogía sostiene sobre el hombre.

Irena Wojnar, al criticar la obra de Broccolini sobre Suchodolski le indica,

"... hubiese sido necesario introducir las ideas del profesor (Suchodolski) sobre la filosofía del hombre como base de la pedagogía general". (1)

Un autor de corte marxista, Paulo Freire, opina lo mismo,

"¿Qué es el hombre, cual es su posición en el mundo?, son preguntas que tenemos que hacer en el mismo momento en que nos inquietamos a propósito de la educación". (2)

Jesús Palacios tiene, en su libro La cuestión escolar, unas páginas dedicadas a Suchodolski y dice:

"Detrás de la determinación de las finalidades de la educación a que acabamos de referirnos se esconde una opción concreta relativa a un determinado "modelo humano". (3)

Manacorda, al estudiar la pedagogía marxista, postula también la necesidad de estudiar al hombre,

"... una investigación sobre la persona humana". (4)

Isabel Gutierrez Zuluaga, en la presentación de su libro Fuentes del humanismo marxista, dice:

"Lo importante es el "hombre" este ser enigmático y complejo tan rico en perspectivas y posibilidades, capaz de concebirse a sí mismo de mil modos distintos y de realizarse en estilos aún aparentemente contradictorios". (5)

La misma autora, afirma, claramente, que la validez de una pedagogía resuelve su validez en la antropología que le sustenta.

"... una teoría pedagógica resuelve su validez y su verdad en el pensamiento antropológico que la sustenta". (6)

¿Qué es el hombre? ¿de dónde viene y a dónde va? ¿Cuál es el fin del hombre? ¿cómo se desarrolla? ¿cuáles son sus funciones en el mundo? ¿cómo se relaciona en el hombre con el más allá histórico y social?. Son preguntas que subyacen a todo pensamiento pedagógico.

En última instancia la pedagogía intenta crear al hombre, pero según sea el tipo de hombre será el tipo de pedagogía.

De la antropología que mantenga y defienda Suchodolski brotará una pedagogía concreta.

Como dice el autor:

"Si profundizamos más en la problemática de las diversas corrientes de la pedagogía burguesa y en la concepción materialista que lucha contra ellas, adquirimos la convicción de que la contradicción caracterizada por nosotros afecta a la tesis más importante de la filosofía del hombre y de la cultura.

Las teorías sobre la educación enunciadas por los pedagogos no fueron nunca un producto independiente. Debe entenderse no sólo que dependieron del desarrollo histórico de las fuerzas productivas y de las relaciones sociales, sino también de las concepciones filosóficas generales del hombre, de su naturaleza y de su papel en la vida social". (7)

Para entender una determinada teoría y pedagogía hay que adentrarse en la filosofía en la que se enraiza.

"Las concepciones de la enseñanza se vinculan siempre con un determinado concepto del hombre". (8)

"Cada lucha filosófica casi se transformó en lucha pedagógica". (9)

Suchodolski no es un autor que en cuatro trazos describa lo que él entiende por hombre, filósofo de la historia y de la cultura se adentra en lo más profundo del pensamiento histórico filosófico, en las fuentes más remotas para ir, a través del estudio de la historia de la filosofía antropológica, hasta su estructura de pensamiento pedagógico.

Me interesa hacer notar que en la exposición de las teorías antropológicas y filosóficas de Suchodolski, tal vez aparezcan algunas incorrecciones cronológicas de acuerdo con la historia de la filosofía tradicional y el uso de conceptos no uniformes con el contenido que normalmente se les suele otorgar. En aras a la fidelidad al autor, he respetado tanto su cronología como su contenido, aunque naturalmente, me he permitido el hacer patente mi disconformidad cuando lo he creído oportuno.

1.1. TEOCENTRISMO - HOMOCENTRISMO

El primer campo de estudio de la filosofía del hombre enfocado por Suchodolski se centra en el mundo de la antigüedad griega.

El interés de Suchodolski por la filosofía griega proviene de sus años de estudiante en las Universidades de Varsovia y Cracovia.

En la Universidad de Varsovia tuvo como profesor al eminente W. Witwiski que tradujo al polaco la mayor parte de los diálogos de Platón. En Cracovia estudió con el mejor especialista en Presocráticos y traductor de los mismos a la lengua Polaca, W. Heinrich.

Es importante desde el principio del estudio, matizar el interés que manifiesta Suchodolski en edificar su teoría sobre los fundamentos de la cultura Europea, de la que irá deduciendo su postura personal.

Desde el primer momento encontramos ya el hilo conductor de la antropología Suchodolskiana que aparecerá a lo largo de toda su obra.

¿Es el hombre un ser que tiene su razón de ser en sí mismo o depende de otro para ser? Para él, la lucha del hombre será por la emancipación de toda dependencia supraterrrenal para dejarle situado como tal ante la realidad.

"La historia de la filosofía del hombre comienza en la cultura Europea con los dramáticos conflictos entre el concepto del ser humano como una creación divina insertada de un modo determinado en el orden del mundo terrenal y la interpretación del ser humano como el valiente creador de su propio destino en lucha contra los elementos materiales, contra el codiciado poderío de los dioses y contra las fuerzas ciegas de la predestinación". (10)

Es interesante notar desde el comienzo el marco de referencia en el que nos sitúa el autor, porque la temática se repetirá a lo largo de todo su estudio.

El campo de la investigación antropológica se sitúa dentro de las siguientes coordenada, por un lado:

- a) El hombre como creación divina, que llevaría a un determinismo en lo terrenal.
- b) El hombre como creador de su destino.

Aquí se centra la primera dialéctica Suchodolskiana cuya temática será objeto de estudio continuo. Para el autor son dos proposiciones contradictorias, las dos no pueden ser verdad al mismo tiempo, por otro lado:

- a) El hombre en lucha contra los elementos materiales.
- b) Contra las fuerzas ciegas de la predestinación.

Para el autor la lucha del hombre se centra a lo largo de estas cuatro variantes y esta lucha se entabla desde los albores de la cultura Europea.

1.1.1. Homocentrismo clásico

"Los mitos griegos y la tragedia griega reflejan ese conflicto bajo un punto de vista teocéntrico y homocéntri-

co. El primer concepto, al contemplar el hombre dentro de los límites de un orden independiente de él, no puede sino limitar los horizontes de la filosofía a la problemática de la participación humana en el mundo divino". (11)

Si entendemos el hombre a partir de lo divino, la historia del hombre es la historia de lo divino y no de lo humano. De esta manera entre la dependencia y la independencia humana se opta por hacer al hombre un ser dependiente, cuyo ser consiste precisamente en realizar en sí mismo el plan de lo divino.

El autor, ante la dicotomía Teocentrismo-Homocentrismo, opta por lo segundo.

"La principal corriente de la filosofía del hombre, se desarrolló en base a las tesis que proclamaban la auto-existencia y la independencia del ser humano y su responsabilidad". (12)

Para el autor, el mito de Prometeo es el símbolo de la victoria del hombre sobre los dioses, de la independencia frente a la dependencia, es la opción antropológica por la auto-existencia.

"Los comienzos de esta filosofía lo colocan los antiguos en Prometeo que transmite a los hombres el fuego del cielo, doble símbolo de su pujanza futura... Debía ser la luz de la filosofía y del conocimiento desipando sombras de pre-juicios y supersticiones". (13)

También para el autor

"Desde los sofistas hasta Lucrecio y Cicerón fué desarrollándose la antigua antropología homocéntrica del mundo. A ella contribuyó bajo diversas formas el pensamiento materialista de Epicuro y Demócrito desarrollado por su discípulo en lucha contra la concepción idealista del mundo elaborado por Platón". (14)

Según el autor, la antropología griega y romana enfrentada con el dilema entre teocentrismo y homocentrismo opta por la segunda.

"Aristóteles vino en su ayuda enseñando cómo es necesario ver al hombre sobre el fondo de los fenómenos de la naturaleza y cómo concebir el mundo social de la humanidad dependiente solo de los hombres y de la naturaleza". (15)

Dice la Doctora Zuluaga:

"Aristóteles, más realista que su maestro, prefiere considerar ambas facetas unidas en la misma realidad, en todo objetivo real". (16)

Aristóteles opta también por el Homocentrismo. La creación del Imperio Romano, es la manifestación de ese poderío del hombre sobre el entorno. El autor ve en las grandes batallas y en el servicio público romano ese algo de independencia humana que constituye al hombre en dueño de sí y de lo que le rodea.

"Esta esencia humanística de la vida romana - a buen seguro más fuerte en la propia realidad que en su expresión filosófica entonces - fué precisamente la fuente que inspiró a numerosos autores de las épocas ulteriores para quienes el hombre era el problema central de su creatividad". (17)

Toda esta naciente filosofía homocéntrica, simbolizada en Prometeo y manifestada en las grandes obras del Imperio Romano, en sus edificios, esculturas y batallas se hundió, según el autor, con la misma caída del Imperio Romano.

.. .

Para el autor la caída del Imperio Romano supuso la victoria del cristianismo.

1.1.2. Teocentrismo cristiano

Con el cristianismo vuelve a renacer la dicotomía teocentrismo y homocentrismo.

El cristianismo supuso el renacimiento de una concepción teocéntrica, pero distinto de la griega, sería un teocentrismo muchísimo más riguroso. La patria del hombre no se situaba en este mundo.

"El cristianismo triunfante no concebía la patria del hombre en esta tierra y en las condiciones de la vida monacal y religiosa surgió una nueva antropología teocéntrica mucho más poderosa que en la época griega". (18)

¿Cuál es el carácter de este teocentrismo cristiano? Para ver el sentido teocéntrico pedagógico cristiano. (19)

Para el autor, la falta de unidad en el enfoque del teocentrismo es la característica más llamativa; esto se debe fundamentalmente al largo tiempo del predominio cristiano que dificultó la unidad. Nos encontramos por lo tanto con una serie de diversas concepciones antropológicas durante la Edad Media, envueltas en ropaje teológico.

El autor trata las concepciones antropológicas de San Agustín, Abelardo, Santo Tomás de Aquino, San Francisco de Asís.

Es curiosa la interpretación que da Suchodolski a la obra de San Agustín:

"La filosofía del hombre era para él un tema de meditaciones apasionantes que en muchos casos son el meollo de la problemática teológica. La filosofía agustiniana muestra al hombre sobre el fondo de los conflictos del tiempo que fluye y de la eternidad; muestra al hombre como un ser de contradicciones internas dimanantes del hecho de que la aspiración a la verdad y la perfección, que duran eternamente, requiere la renuncia a la vida que está inserta en el tiempo, que realmente fluye y pasa, pero que no deja de ser, sin embargo, un elemento concreto de la vida humana". (20)

La simplificación de la teoría antropológica de San Agustín es evidente; aunque ciertamente haya fondo de verdad en la expresión de Suchodolski. La teoría antropológica de San Agustín se centra en cómo el hombre se realiza a través de la participación en la vida divina, es decir cómo en sí mismo se realiza la verdad. Es participación del hombre en el ser divino; no es antropología homocéntrica, sino teocéntrica; evidentemente San Agustín propone no las contradicciones del hombre, sino los conflictos evidentes a que lleva ese querer participar en la vida divina un ser conectado en los conflictos vitales. (21)

Ciertamente la interpretación de Suchodolski sobre Agustín que expresa de la siguiente manera"

"El destino del hombre es una lucha contra la esencia divina, contra las exigencias de Dios, sin embargo sagradas y a las cuales es difícil someterse. En esta situación, o bien el hombre trae su Dios a su existencia, o bien se trae a sí mismo conformándose a las precepciones divinas". (22)

Esta no es la interpretación exacta de la obra entera de San Agustín, su intento es precisamente todo lo contrario; acercar a su vida a la esencia divina, identificándose con Dios; es su-

peración de la propia realidad; es transparencia hacia lo divino; la realización del hombre es identificación con lo divino; la lucha del hombre no es contra las exigencias de Dios ni contra la esencia divina sino su comprensión, acercamiento y aceptación. El intento es que la verdad divina se adueñe del ser; no es el fin aquí y ahora presentar todo el pensamiento de Agustín, pero sí indicar que lo que el autor propone como intento de la obra de San Agustín no es del todo correcto.

Es una visión correcta el indicar que la antropología de Agustín añade a otras antropologías cristianas ese sentido realista del hombre, que presenta al hombre en conflicto; pero el fin fundamental es la transcendencia a la verdad y la lucha del hombre no es contra la esencia divina, sino lo contrario, de aceptación de la misma.

El autor tal vez se quede en la periferia de la antropología agustiniana sin llegar a fondo; convierte lo que en Agustín es expresión de descripción y medio, en fin. No es el objetivo último de San Agustín describir los conflictos del hombre, sino que Dios se adueña del hombre y en esto consiste la VERDAD de San Agustín.

El autor indica que hay en la obra de Agustín un eco de la antropología griega; pero el Prometeo de los griegos, símbolo de búsqueda de auto-existencia, el Prometeo atormentado contra los dioses, no es el hombre de San Agustín.

Tiene razón el autor al indicar que:

"...muchos pensadores se refirieron al carácter dramático de este concepto religioso del destino humano. Cabe referirse a la Gran Corriente de la antropología agustiniana en el cristianismo y más tarde después del cisma de la Reforma, en algunas corrientes del protestantismo y del catolicismo. A esta corriente pertenecieron en el siglo XVII Pascal y en el siglo XIX Kierkegaard... En el lenguaje Hegeliano y Hurseliano analizado por Sartre, podemos encontrar muchos de los conceptos del destino humano adelantado por el agustinismo...". (23)

El autor propone como antropología de otro estilo la de Santo Tomás de Aquino, en contraste con la antropología de Agustín (24).

El dramatismo antropológico, agustiniano, se convierte en una antropología de calma, serenidad y equilibrio en Santo Tomás de Aquino.

El hombre de Tomás de Aquino es obra divina, la esencia del hombre es de naturaleza divina, y depende del mundo de Dios. El lugar del hombre en el mundo creado por Dios es tranquilo, ordenado por debajo de los Angeles y por encima de las bestias.

De ser una realidad dependiente de Dios, nace todo un mundo de obligaciones que constituyen la norma moral. Si el hombre pertenece a Dios, el fin del hombre son las obligaciones que dimanen de la esencia divina: Quehaceres cristianos.

"...La filosofía del hombre formulada por Santo Tomás de Aquino, filosofía bien equilibrada, teológica y tradicional al mismo tiempo, filosofía, según la cual la esencia del hombre es de naturaleza divina: los deberes consisten en la realización de los fines cristianos, gracias a su voluntad y a su razón, con la ayuda de la Iglesia...". (25)

El autor presenta pues el dramatismo agustiniano y el rigorismo del de Aquino como antropologías Teocéntricas distintas. Dando a su vez en el futuro a filósofos distintos: si Pascal y Kierkegaard tienen sabor a Agustín, Kant sigue de alguna manera los pasos de Tomás de Aquino.

La tercera antropología Teocéntrica del autor la sitúa en San Francisco de Asís.

Tiene en común con los anteriores la pertenencia del ser humano a la esencia divina, a ser criatura de Dios, al sentido religioso del ser, pero la realización del hombre en el mundo está enfocado en términos fuera del dramatismo Agustiniiano y el rigorismo de Santo Tomás; el hombre de Asís disfruta en realizar su esencia en contacto con el mundo, que se convierte en criatura digna de ser amada.

"La teoría de San Francisco de Asís es otro aspecto de ese mismo concepto religioso del ser humano. Este filósofo concebía la pertenencia del hombre al mundo divino como una participación obtenida a través del amor que se expresaba mediante el sentido de la comunidad con toda la naturaleza, el sentido de la alegría y la humildad". (26)✓

"... concepción optimista y armoniosa la de San Francisco de Asís, expresada en el arte del Quattrocento y Vidrieras...". (27)

Es interesante notar que el autor da importancia a esta visión, en sentido naturalista, de la antropología de Francisco de Asís, sobre todo cuando indica que en el futuro iba a tener eco el enfoque del hijo de la tierra, que intuye San Francisco.

La nostalgia de la civilización industrial y urbana mira hacia esa antropología sencilla, exenta de pompa y complejidades.

"Se solía citar a San Francisco de Asís como símbolo de una vida distinta y como testimonio de que el ser humano no es en realidad ni un Homo Faber, ni un Homo Economicus, ni un Homo Politicus, sino el hijo de la tierra y el hermano de la naturaleza...". (28)

El estudio que dibuja el autor sobre los tres autores Agustín, Tomás de Aquino y San Francisco de Asís no es una simple desviación o ejemplo histórico; constituye uno de los factores sobre los que el autor va a ir desarrollando su teoría antropológica como base de su pedagogía posterior; volverá una y otra vez sobre estas fuentes que según él constituyen el fundamento del esencialismo religioso y de la antropología esencialista que será objeto de debate posterior.

Suchodolski, al estudiar las teorías de San Agustín, Santo Tomás, San Francisco de Asís, nos sitúa en la corriente de los grandes hombres de la historia que se han enfrentado al dramático problema de entender qué es el hombre. Aunque Suchodolski no comparta sus ideas no deja de admitir su profunda captación del ser humano.

Como muy bien afirma Irena Wojnar, interpretando a Suchodolski, para éste San Agustín, Santo Tomás, fueron hombres extraordinarios que se enfrentaron a problemas semejantes a los actuales.

"San Agustín, Santo Tomás... representan la larga lista de hombres extraordinarios... una época que parece especialmente cercana a los dramáticos problemas del hombre de nuestros tiempos". (29)

Para el autor también se dió en el medievo una interpretación antropológica de otro signo, aunque dentro de la concepción religiosa del ser humano.

Esta visión antropológica refleja al hombre dentro de la miseria de amplias capas de la Sociedad, la lucha contra la injusticia social, las riquezas de la Iglesia, el abuso del poder temporal,

"... a finales del medievo eran numerosas las sectas cuyo radicalismo social se expresaban en su dogmatismo absoluto o cuya herejía teológica transcendía en la vida social y mandaban rebelarse contra las autoridades de la Iglesia y así mismo contra las autoridades temporales...". (30)

El exponente más importante de esa antropología de tipo social sería Joaquín de Freire (1132-1202). Ser hombre es luchar por el reino de Dios en la tierra, optar por la cruz.

"... era la participación en la lucha por el orden social destruido por los potentados eclesiásticos y laicos". (31)

El autor ve en esta antropología religiosa-social los inicios de lo que más tarde sería la lucha por la justicia social, de aquellos que sostenían que la esencia más profunda del ser humano se manifiesta a través de su participación en esa lucha.

Como resumen de la antropología religiosa medieval se puede afirmar que se basa sobre la concepción del hombre como ser:

- a) Predeterminado religiosamente
- b) Existencias ultraterrenal

- c) El alma es lo esencial del hombre
- d) Dios es el que manda y ordena
- e) La existencia terrenal es despreciable
- f) El cuerpo es obstáculo, las tendencias corporales hay que sujetar y dominar.

Todo ello conduce al concepto antropológico del "debe" y del "ser".

El hombre que "es" y que "existe" no es el verdadero hombre, porque el verdadero hombre es el que "debía" ser, es decir, aquel que cumple con los mandamientos del Dios creador, aquel que en la existencia supera lo visible y se realiza en lo invisible; la auténtica naturaleza del hombre no se refleja en la existencia humana; porque ésta es una imagen imperfecta de la verdadera existencia que se da en el más allá.

"La esencia del hombre residía en que el estaba llamado a los destinos religiosos, a la vida de ultratumba; la esencia del hombre era su alma en la cual debía seguir la voz de Dios que exigía que se elevase por encima de las preocupaciones de la tierra y de los placeres del cuerpo. Lo que quería decir... que la existencia humana no representaba la verdadera naturaleza humana, sino que la contradecía... porque el hombre verdadero era aquel que DEBIA SER y no aquel que existía VERDADERAMENTE". (32)

Esta es una de las ideas claves de la antropología Suchodolskiana: el hombre se realiza plenamente en la existencia y en ella se da el verdadero hombre, es decir el hombre "siendo" en el aquí y en el ahora encuentra su auténtica definición de ser y no en huídas

hacia el "debe ser" más allá.

El juego de palabras de Suchodolski es hábil; el "debe ser" niega el auténtico ser. Es decir el imperativo religioso niega la auténtica existencia humana ¿Es que Platón, Agustín, Santo Tomás, San Francisco de Asís al enfocar cómo el hombre debe ser en su auténtica vida real niegan ésta? ¿Por afirmar que la vida real del hombre debe ser plasmación de un ideal se niega la realidad del hombre? ¿Por dar un determinado sentido a la realidad ésta ya no existe? Toda filosofía hasta la mantenida por Suchodolski, como veremos, es intentar dar sentido a la vida del hombre, de una o de otra manera y esto no es negar la auténtica existencia humana: EL DEBER SER no es contraposición del existir, sino matización de la existencia.

La obra de Suchodolski se mueve entre dicotomías continuas tanto en lo antropológico como en lo pedagógico como veremos más tarde.

Como hemos visto, Suchodolski plantea ya desde el principio de su obra una cierta tendencia a la simplificación ideológica. La antropología religiosa medieval la enfoca con el exclusivo carácter de la huida de este mundo, como desprecio a la realidad existente por injusta que ésta sea; la antropología de la pasividad y de la aceptación determinante de la realidad es el meollo de su visión. Pero la realidad medieval no es sólo eso, es interés cultural profundo, es transmisión de lo conocido, es arte, en una palabra también es creatividad... esto Suchodolski lo paso por alto.

1.2. SIGNIFICACION ANTROPOLOGICA DEL RENACIMIENTO

La filosofía y los artistas del Renacimiento se dedicaron a la lucha contra la antropología de la Edad Media. En Leonardo da Vinci la esencia del hombre se manifestaba en lo que el hombre podía pintar y la mecánica que podía inventar.

Estas experiencias dieron pie a una nueva filosofía antropocéntrica,

"Comprender al hombre como creador, tal era el gran lema filosófico del Renacimiento" (33)

En términos generales, el autor contrapone la antropología renacentista a las tesis mantenidas por la antropología medieval. Contrapone la pasividad medieval a la actividad renacentista. Conviene notar que tal vez Suchodolski exagere la ruptura que supone la Edad Media con el Renacimiento. (34)

"El hombre no debía ser determinado... por su propia actividad gracias a la cual construía dentro de ese mundo el propio mundo, el cual existía tanto en el tiempo histórico como en el espacio geográfico, materialmente mensurable y a la vez espiritualmente, gracias a la ciencia y el arte" (35)

La filosofía del temprano Renacimiento llevó al hombre a las alturas que le habían sido negadas durante el Medievo, le elevó a la altura del Creador. En este sentido enfoca el autor la obra de Nicolás de Cusa que consideraba que el hombre crea el conocimiento de la realidad y de sus mismas ideas religiosas, Marsilio Ficino...,

"Mientras que los filósofos medievales proclamaban que sólo era posible conocer el ser humano a través del conocimiento de lo que debía ser, los filósofos renacentistas se atrevían a proclamar que sólo es posible conocer al hombre a través del conocimiento de lo que es en realidad ... Maquiavelo formuló por vez primera unas conclusiones filosóficas sobre la base de aquellos... conocimientos... en lugar de la imagen de un príncipe ideal mostró la de un príncipe concreto". (36)

1.2.1. El hombre ante unas nuevas opciones

La época del Renacimiento es una época de ruptura para Suchodolski. Se rompen los vínculos tradicionales impuestos por la autoridad eclesiástica y deshacen el sistema feudal. Se acaban los mitos del caballero y el monje, de Tristan y del Cid, nace la imagen del hombre con distintas aspiraciones. Tomás Minizer, Maquiavelo, enfocan de otro modo la realidad.

"Como todas las grandes épocas de ruptura también el Renacimiento pondría a los hombres frente a difíciles situaciones de elección, llena de responsabilidades". (37)

Esta elección exigía riesgos de buscar nuevas vías en la ciencia, peligrosas, pero que daban opción de penetrar en la esencia de la vida humana. Elegir entre lo duradero y las nuevas tendencias entre tradición y fidelidad.

Si el hombre renacentista no encontraba la justificación de la autoridad en el orden divino, debería encararse con el universo:

"Los pensadores del Renacimiento habrán comprendido bien cómo la antropología liberada de los vínculos de la teología, debían enfocar su objetivo hacia la cosmología". (38)

Todo esto implica opciones dramáticas: los naturalistas querían conocer el mundo sin los apoyos de la religión, sin Providencia Divina, querían conocer el mundo matemático, como desvelador de los misterios del universo.

Y la pregunta dramática del hombre renacentista es ¿quién es el garante del universo?.

"He aquí como la filosofía antropocéntrica, liberándose de los vínculos de la concepción teológica del hombre, como ser colocado por el creador en un mundo creado por él, debía afrontar el nuevo y difícil problema con relación al puesto de los hombres en el universo". (39)

El Renacimiento plantea a los hombres la idea de que ellos son los creadores del mundo, que implica una revisión de la concepción de la vida en el mundo, que pudiesen encontrar en el mundo la razón que se buscaba por otros lados.

El Renacimiento pone en tela de juicio la forma de confianza del hombre en la razón ligada a la estructura metafísica del ser, y la basa ahora en su capacidad de conocer a través de los sentidos.

"Y opone una nueva forma de confianza en las facultades de conocimiento del hombre, a saber la confianza en su aptitud de conocer la realidad empírica a través de los sentidos". (40)

El Renacimiento es una época marcada por el desarrollo del conocimiento sensorial de las cosas. Que a su vez supone una nueva teoría gnoseológica. Al racionalismo dogmático escolástico se opone el conocimiento de la realidad por la captación directa de la misma. Esta es la primera gran crisis en el campo gnoseológico.

"Esta crisis consistió en retar la forma medieval de confianza, el gran sistema escolástico, una confianza que era una manifestación de la confianza del hombre en el poder de la razón, unida de una manera específica a la estructura metafísica del ser". (41)

El mundo nuevo, es la verdadera patria del hombre, pero la filosofía antropocéntrica del hombre, que partía de la premisa de que el hombre es el creador de su mundo, se encontró ante una opción muy difícil.

"¿Si aquel resultaba tan inhumano, el hombre que vivía de acuerdo con él podría ser un "verdadero hombre" o bien traicionaba su esencia humana"?. (42)

¿Habría que huir del mundo tan inhumano y renunciar a lo más profundo del hombre, su poder creador? ¿Luchar contra el mundo no sería ser tachado de loco?

He aquí las claves de las opciones como se enfrentaba la filosofía antropocéntrica del Renacimiento.

La liberación del hombre y el ponerle al mismo rango que el creador del mundo, confería un aspecto distinto al tema de los caminos del conocimiento de la ciencia del hombre.

"...cuando no podía ser determinado por las instancias suprahumanas, es que el camino para este conocimiento no era aquel conocimiento teológico y de la revelación. En este caso no quedaba más camino que el laico y empírico... el Renacimiento osó pensar que se puede conocer al hombre únicamente por el conocimiento de lo que el es empíricamente". (43)

Por lo tanto dos aspectos fundamentales separan la antropología medieval de la renacentista:

a) La grandeza del hombre y su actividad

b) Considerar al hombre tal como es y no como debería ser.

Además de los autores anteriormente indicados Suchodolski cita a Pico della Mirandola que hace un elogio magnífico del hombre, Ficino, en su obra Los tres libros de la vida propone que:

"... el género humano nacido sin armas, destituido de todas las cosas adquiere estas cosas por su propia industria". (44)

Maquiavelo es quien por primera vez saca conclusiones filosóficas y muestra a los hombres en sus actividades políticas reales, muestran a los hombres luchando y quiso mostrar cómo son los hombres realmente en la vida política y social y no como debían ser.

Montaigne describe al hombre en la vida privada, en la vida personal. El enfoque general de la antropología de esta parte del Renacimiento se centra en el hombre empírico concreto y existencial no el que debería ser, sino el que es, el hombre se define por su propia existencia, entendemos el hombre partiendo de lo que vemos, de lo que existe.

"Es una teoría que parte de la existencia misma del hombre para determinar su esencia, teoría contraria a la de la Edad Media según la cual es la esencia del hombre que aclara y explica su existencia". (45)

1.2.2. Hombre verdadero - Hombre real

Si el hombre no se define por esencia sino por su existencia, es

decir, que el hombre se conoce por su estar siendo concreto y específico, ¿es esto suficiente para explicar al hombre y la realidad que le rodea? No parece sencilla la supuesta afirmativa.

Fueron muchos los críticos que se levantaron en contra de esta concepción empírica del hombre y no precisamente provenientes de prácticas tradicionalmente metafísicas.

La pregunta fundamental se podría formular de la siguiente manera:

¿Realmente el hombre es como parece en su vida concreta? ¿Todo lo que la realidad presenta en toda su complejidad, la vida tal como es, representa el auténtico hombre?.

El empirismo renacentista, que basa su conocimiento del hombre a través de la existencia del mismo, mantenía que todas las manifestaciones de la vida humana eran auténticas.

Pero cabría la duda de si como vivía el hombre era porque es así la naturaleza hombre o porque las condiciones hacen que el hombre viva de la manera que vive. La antropología empírica ¿explica al hombre verdadero o al hombre real solamente? ¿Se pueden sacar conclusiones de la manera en que viven los hombres sobre lo que éstos son realmente? Es claro que intenta explicar al hombre real, pues se describe en su realidad ¿pero esta realidad manifiesta verdaderamente al hombre?.

"La tesis según la cual el modo de vivir de los hombres atestigua la estructura de la sociedad y no la naturaleza del ser humano fué asumida por el amigo de Moro, Erasmo de Rotterdam en su obra Elogio de la Locura... Así pues la crítica empírica del conocimiento del ser humano planteaba el problema fundamental de la antropología moderna cual era la pregunta sobre la relación recíproca entre el hombre "real" y el hombre verdadero". (46)

¿De dónde nace la duda sobre la verdad de la teoría antropológica empiricista? Suchodolski hace una descripción precisa, llena de matices sobre la estupidez, la falsedad humana, al tratar de Jerónimo Bosch. Describe en sus cuadros a Cristo en medio de la maldad, en medio de hombres que parecen socialmente dignos, pero que son criminales y deshonestos, los escribas y fariseos. (47)

¿Por qué con tanta atrocidad destruyen los hombres a los hombres?.

Erasmo de Rotterdam ha mostrado en su Elogio de la Locura lo que es la comedia humana de la vida en la que los buenos son tratados como locos. (48)

Es una comedia distinta de la de Dante, es una comedia no divina de la vida humana, la comedia del hombre dejado en el mundo para su mal o felicidad.

Más aún sería la primera comedia no humana de esta vida.

Bosch y Erasmo son los iniciadores de esta corriente del "humanismo trágico" que sostenía la fé en el hombre con heroica obstinación contra cualquier apariencia de la realidad. (49)

La verdad humana perdía las raíces sociales y la máscara inhumana se transformaba en un hombre social.

Según Suchodolski, la realidad tal como se manifiesta es injusta y contradictoria, este sería el significado de las obras de Cervantes y de Shakespeare, la expresión de que los hombres auténticos no pueden vivir en medio de un mundo de bribones y truhanes.

Los grandes representantes del humanismo trágico no fueron los científicos y los filósofos.

"Las inquietudes y las aspiraciones se expresaron del modo más profundo por un infeliz soldado francés y un jorobado autor inglés... Cervantes y Shakespeare". (50)

Es llamativo que un autor como Suchodolski, diga que Cervantes es un autor francés. Sobre todo cuando es un autor del que en todas sus obras le dedica una gran atención, ¡este es un error muy serio Dr. Suchodolski!.

Cervantes describe con agudeza, según Suchodolski, el mundo verdadero y el mundo real, pero dentro de la realidad actual, social y laica.

"La concepción de Cervantes de un mundo doble cierra esta gran evolución que ha transformado el reino divino en el Cielo, en la visión de un reino divino en la tierra y al mismo tiempo aquella gran evolución que ha dado a la visión del reino divino en la tierra una forma laica y social". (51)

El hombre de Cervantes escoge este mundo real, y, la pregunta es ¿Cómo puede vivir en este mundo que está al revés?.

La aceptación de la teoría empírica implicaría que este mundo debe ser así, y que responde a la verdadera naturaleza del hombre, y que en última instancia llevaría a una vida deshumana.

Los interrogantes que se plantean hasta ahora desde el punto de vista antropológico son: a través de la metafísica religiosa la esencia del hombre, determinada por apriorismos religiosos, nunca alcanza su realización plena en la vida humana, por otra parte el empirismo nos lleva a una comprensión del hombre partiendo de la realidad y de una aceptación de la misma, que la evidencia demuestra no es adecuada. El hombre en la vida vive en la contradicción y lo que le rodea no le deja ser. Es decir, la disyuntiva hombre verdadero-hombre real.

Suchodolski se niega a admitir que el hombre real sea el verdadero dada la injusticia del mundo, y puesto que niega toda otra posible explicación a la realidad que no sea la misma realidad concluye que ésta, tal como se manifiesta, impide que el hombre real sea verdadero. La pregunta, ¿pero no es el hombre el que ha creado ese mundo? tendrá por parte del autor la respuesta: el mundo es obra del hombre pero sólo de unos pocos.

Suchodolski admite la teoría empiricista pero con limitaciones; es decir, tanto cuanto valga para excluir las influencias metafísico-religiosas, pero no tal como para admitir el mundo como existe. No admite que el hombre real sea el verdadero.

"Esto significaría que las hipótesis empíricas son evidentemente justas, pero también significaría que el hombre debe integrarse en el mundo humano que critica y que desea transformar". (52)

Ahora bien, para Suchodolski este es el problema central de la filosofía antropológica.

"De esta manera el humanismo partiendo de la idea de liberar a los hombres del mundo sobrehumano de la metafísica religiosa planteó el problema central de la filosofía antropológica, o sea, el problema de la relación del hombre con su propio mundo humano, el problema de la liberación de unos lazos inhumanos que atenazan a todos los individuos". (53)

Según este esquema, el autor irá dibujando su antropología propia.

- a) Liberación de la metafísica religiosa
- b) El hombre creador de su propio mundo
- c) Transformación de la realidad

La contradicción entre el "debe ser" y el "existir" la resolvió el empiricismo optando por la antropología del existir.

La contradicción entre el hombre "verdadero" y el hombre "real" no la resolvió el Renacimiento, ni el humanismo clásico.

A las preguntas ¿es que siempre el hombre existente de hecho debe ser la negación del hombre verdadero? ¿es que el hombre verdadero no podrá jamás ser un hombre real? ¿es que el conflicto en-

tre el hombre y el mundo edificado por ellos existirá siempre?

"He aquí las preguntas a las cuales el Renacimiento, en su declinar, encontraba solamente respuestas utópicas". (54)

Bacon respondía que el proceso social se efectuaría gracias a la victoria de la ciencia y de las técnicas sobre las fuerzas ciegas de la naturaleza y sobre las ilusiones humanas.

"Su filosofía pone de relieve otros contrastes de la naturaleza humana: la obra y la realidad, el peso de las obras creadas y la novedad de las tareas que esperan solución, el vicio del servilismo y la audacia de la iniciativa. Y primero de todo el conflicto entre el hombre y las obras por él creadas". (55)

Campanella creía en una revolución social liquidando la propiedad privada y abría el camino al desarrollo de la técnica, el arte, y la ciencia.

"Campanella creía que el progreso social sería la base para un conocimiento del mundo siempre más completo y para un dominio siempre más amplio sobre las fuerzas de la naturaleza". (56)

¿Tendremos que admitir que el destino de el hombre es perpetuar la contradicción entre hombre real y verdadero? ¿nunca el hombre verdadero podrá ser real? ¿el mundo en que vive el hombre siempre habrá de estar en conflicto con el hombre?

Como hemos visto Suchodolski se extiende ampliamente en el estudio del Renacimiento, tanto filosófico como artístico y de ahí toma una de las raíces de su antropología.

Al hacer al hombre dueño de la realidad, se encuentra con un mun-

do al revés, contradictorio, que le formula los interrogantes más dramáticos sobre cómo ser hombre en ese mundo.

Por eso la filosofía Renacentista sobre el hombre comprende:

- Los problemas religiosos y metafísicos de la relación entre el hombre y Dios.
- El problema empírico de la relación entre hombre y naturaleza.
- El problema del hombre que crea su propio reino.
- El problema del vivir en un mundo al "revés".

Pero la filosofía Renacentista abrazaba los problemas del hombre en su propio mundo.

"En los estudios llevados a cabo sobre este período no se ha puesto de relieve este aspecto del pensamiento humanístico renacentista". (57)

Siempre se ha hecho hincapié al hablar del Renacimiento la apertura del hombre, su lucha por la emancipación de la religión y la Iglesia, pero no que el Renacimiento también había entrevisto la emancipación del hombre de las cadenas del mundo social, de sus formas propias de la época sea de la feudal todavía vigente como la de la naciente del capitalismo. (58)

La autonomía humana no es sólo de la religión y la metafísica sino también de las condiciones sociales que esclavizan al hombre.

Si el Renacimiento no supo responder a la pregunta de si el hombre se define por su mundo, ni por Dios, ni por la naturaleza, ¿por qué el mundo es tan inhumano?.

"Debíamos tal vez definir al hombre según este mundo y después en nombre del valor de la razón, de la que se ignora su origen, condenar tanto el mundo como el hombre, o bien debíamos definir al hombre sin tener en cuenta su mundo y después condenar el mundo, salvar la confianza en el hombre y en su acción futuras, una confianza que no se basa sobre nada, contrastada con la realidad del pasado".
(59)

Todas estas preocupaciones alcanzarían su respuesta completa, según Suchodolski con Marx, pero el Renacimiento sintió ya estas vicisitudes en el campo intelectual y artístico y esta era una de las principales preocupaciones del hombre.

1.3. LA METAFISICA NATURAL ANTROPOLOGICA

Para Suchodolski la antropología Renacentista tomó rumbos paralelos en los siglos siguientes:

"La concepción metafísica de la naturaleza se interpretaba como una teoría a tenor de la cual los rasgos del hombre son los que permiten el conocimiento específico de los individuos a la par que su situación específica. Esta interpretación del hombre la que siguió Descartes y desarrolló... Kant". (60)

¿En qué consiste esta metafísica?. No es a partir de conceptos metafísicos religiosos, como se entiende al hombre, sino sobre la base de su misma naturaleza. No es la existencia la que explica al hombre sino toda una serie de conceptos que atañen al hombre

como tal, y que son comunes a todos. Como dice Suchodolski es una nueva versión idealista. La ciencia antropológica no provenfa de la realidad empírica de la existencia humana, sino que la realidad era lo que había que formar. Se da un vuelco completo del subjetismo existencial; lo bueno, lo bello y la verdad no provienen de las experiencias morales, estéticas y de los juicios humanos.

"... se postulaba por la formación de la esencia del individuo a través de las categorías valorativas y normativas objetivamente comprendidas. El hombre debía ser precisamente el ser que realizara este postulado; en ello debía de basarse su peculiaridad, su diferencia en relación a las bestias, los cuales viven de acuerdo con esas necesidades y no según sus obligaciones". (61)

1.3.1. El nuevo empirismo: hombre bueno o malo por naturaleza

Las teorías de la bondad o maldad del hombre por naturaleza se van abriendo camino. El por qué de este enfoque antropológico nace de la observación de la misma realidad. Mientras que el empiricismo anterior al oponerse a la metafísica antropológica religiosa no respondía en última instancia a por qué si el hombre se define y comprende a través de su existencia y es hacedor de la misma, éste entra en contradicción con ella.

El nuevo empiricismo responde al por qué el hombre es así por naturaleza. Hobbes y Hume representaban dos hipótesis contrapuestas del por qué y cómo el hombre real y concreto se enfrenta a la realidad.

"A pesar de las contradicciones, Hobbes y Hume efectuaron de acuerdo un gran paso adelante sobre el terreno de las concepciones empíricas del hombre. Los dos se elevaron por encima del nivel de las simples observaciones, a menudo ilusorias, por encima del nivel de ensamblaje mecánico de los hechos de diversas épocas y de diversos países; el problema de búsqueda sobre el hombre tal como es en realidad, cesa de ser el postulado del conjunto de observaciones que muestran cómo los hombres difieren viéndolo de maneras diversas, de un análisis que... debe mostrar la evolución histórica del hombre, esta evolución que pasa de una manera definida por el mundo social".
(62)

1.3.2. Hobbes: el hombre y las instituciones sociales

Para Hobbes los hombres en su estado de naturaleza, son agresivos, hostiles, ofensivos, que acuciados por las necesidades vitales crean las instituciones sociales y sobre todo el Estado que convierte a los hombres en obedientes y dóciles cooperadores y crea la moralidad y el derecho. Si el empirismo anterior postulaba la teoría de la auto-creación del hombre, la auto-creación de Hobbes consiste en un proceso de negación de sí mismo que se logra a través de la creación de instituciones objetivas de poder y del derecho a los cuales se debe supeditar, aunque él mismo las haya creado.

"Al rechazar la tradición según la cual la sociedad debe ser enfocada como una institución natural y divina, Hobbes quería probar que es una creación humana, necesaria para proteger a los hombres los unos contra los otros".
(63)

Para Suchodolski se da un precursor al pensamiento de Hobbes en Cureau de la Chambre, sobre todo en sus obras Les caractères des passion et l'art de connaître les hommes ; en ellos demuestra cómo

mo el hombre está dirigido por pasiones, no en sentido moral, sino como mecanismo de actuación natural.

Hobbes al afirmar que el hombre es hostil por naturaleza retorna al tema del médico francés, pero la diferencia entre de la Chambre y Hobbes radica en que aquél,

"... no enfoca al hombre más que como un individuo aislado, la filosofía inglesa le presenta como un ser social".
(64)

La idea de Hobbes de que el hombre se auto-crea y realiza a través de la negación de su naturaleza y a través de las instituciones objetivas, es decir la negación como educación histórica de los individuos, constituye la base del sistema Hegeliano, como veremos.

1.3.3. Hume: El doble orden existencial. Aportaciones

Metodológicamente, Hume sigue el mismo camino de Hobbes, es decir, el empirismo. En su obra Treatise on Human nature, mostró que todas las ciencias dependen de una sola, la ciencia del hombre. Esta debe ser creada por "la experiencia y la observación". Observar al hombre en los asuntos, diversiones y en la sociedad.

Pero Hume considera al hombre, al contrario de Hobbes, bueno por naturaleza, condescendiente y social.

Para Hume el hombre desarrolla dos papeles, el suyo real manifestado en su vida privada y social y el papel que le ha sido asignado.

"De este modo se crean dos órdenes de experiencia humana: El orden personal y el orden social, el interno y el externo, el reflexivo y el activo, gracias a lo cual también nos hallamos ante una dualidad de la naturaleza del hombre civilizado y de su moralidad ... a juicio de Hume, la pertenencia a ambos órdenes es la que caracteriza al individuo". (65)

¿Qué suponen las teorías de Hobbes y Hume en el desarrollo de la filosofía antropológica para Suchodolski?.

Ante todo, la liberación de las prescripciones de la Iglesia, as pecto al que Suchodolski concede una inmensa importancia. Otro punto importante, el hombre crea su propio mundo, as pecto muy que rido también para el autor.

Se plantea un problema fundamental de difícil solución, es el pro blema del mal y de la moralidad.

"Si el hombre no se caracteriza por su esencia metafísica, sino por su existencia en este mundo -existencia individual y existencia social histórica- ¿Cómo se puede propo ner y resolver el problema del mal y de la moralidad". (66)

La antropología del empirismo, al descartar como fuentes del cono cimiento del hombre los esquemas metafísicos y las concepciones tradicionales y eclesiásticas que daban una clara respuesta a las interrogantes sobre el mal y la moralidad ¿dónde sitúa las fuentes de la moralidad?.

Si la ciencia del hombre debe nacer de la observación ¿se pueden distinguir el bien y el mal? ¿cuál es la medida de la bondad y la maldad de las acciones humanas?.

Para Suchodolski la importancia que tendría en la historia de la antropología filosófica las reflexiones sobre el mundo y el hombre no sólo consistía en la diversidad de sistemas en los siglos XVII y XVIII.

"Consistía igualmente en el hecho que estas reflexiones llevarían a descubrir ciertos problemas cuya conciencia no era suficientemente percibida por los contemporáneos, pero cuyo valor filosófico sería en el futuro más importante. Entre estos problemas, estaba ante todo el del mal que existía en el conjunto del mundo". (67)

Desde el punto de vista de las filosofías de Hobbes y Hume el tema de lo moral dejaba de ser tema de teodicea y este problema se enfocaba bajo el tema difícil que constituía el concepto de la negación.

El bien y el mal de los hombres, de sus méritos y sus faltas se ligaba a las cuestiones que se planteaba sobre el sentido de la vida del hombre.

Es decir, si se sitúa dentro de las coordenadas del hombre existiendo, el concepto de negación ayuda a resolver el problema del mal.

"La concepción de la negación permitía resolver de diversas maneras los problemas embrollados y difíciles de la antropología con los que se habían enfrentado en vano los filósofos que profesaban los principios de un monismo idealista o mecanicista. La introducción de la noción de negación permitía guardar simultáneamente la unidad del mundo y su diversidad". (68)

La espuesta de Hume es simple. El hombre es bueno por naturaleza, no hay nada intrínsecamente malo en él. La sociedad obliga a ju-

gar un papel social que no es él mismo, sino su máscara. Hume mantenía que no existe contradicción entre la virtud y el placer y que las obligaciones morales, son una fuente de placer y de dicha. Esta concepción la defendió también A. Pope, Shaftesburg participaba de esta idea, sería también próxima a Leibnitz y que tiene algo en común con San Francisco de Asís, según Suchodolski. (69)

Pero para Suchodolski existe otra consecuencia del empirismo, teoría a la que el se adhiere con entusiasmo.

Como hemos visto Hobbes, partiendo de la base de que el hombre es malo por naturaleza, asocial, agresivo, necesita instituciones objetivas que le ayuden a convivir, por lo tanto las leyes y la moral son una creación artificial de los hombres porque los hombres son malos.

"Esta observación lleva a la concepción según la cual las prescripciones de las leyes y de la moral son "convencionales" como creadas por los mismos hombres y sin fundamento en la ley divina o bien en la naturaleza". (70)

El hombre llegaba a ser lo que era, no por expansión de sus propiedades poseídas, sino en la creación difícil de una realidad que le era extraña:

"Comprendiendo este proceso, se podía afirmar que la esencia del hombre era la negación de su esencia". (71)

Por eso lo más natural del hombre es lo artificial.

Realmente esta concepción de la artificialidad de la moralidad es un punto clave para la antropología de Suchodolski y a la que concede una gran importancia.

"Decir que los hombres deben crear un mundo social y moral "artificial" porque son malos, es decir que los hombres son capaces de crear un mundo particular, un mundo humano, de mantenerse y desarrollarse por sus propios esfuerzos y contra todas las tendencias "naturales" y que amenaza la vida de los hombres como individuos y como seres sociales". (72)

Suchodolski es consciente que esto no es lo que opinaba Hobbes, sería mucho más tarde cuando se sacarían estas conclusiones.

Pero ¿realmente se ha dado respuesta a la cuestión del bien y del mal, al tema de la moralidad?.

Si conforme a la teoría de Hobbes el hombre por naturaleza es malo y necesita las instituciones para poder ser sociales y "buenos" ¿quién crea las instituciones públicas?, ¿no son obras del hombre? ¿por qué razón las instituciones públicas son la fuente de la moralidad? ¿no será verdad la teoría de que el hombre tiene aspectos buenos y malos y estos son los que traslada a las instituciones que a su vez son buenas y malas?.

A lo que se puede llegar sobre el tema estudiado es que se iba modelando una nueva antropología filosófica que viera al hombre en el proceso de objetivación del hombre en instituciones objetivas y

"... formas de vida que le negaban y que gracias a una tal negación, transformaban su naturaleza primitiva. El principio de la negación como factor creador del desarrollo triunfaba en las concepciones que explicaban el hombre con la ayuda de procesos de objetivación y de contradicción". (73)

Conviene notar que Suchodolski busca en la historia de la filosofía antropológica de la humanidad aquellos aspectos que van conformando su propia teoría, no diría que es un enfoque falso sino tal vez parcial.

Para Suchodolski, pues, las concepciones antropológicas estudiadas, la metafísica y empírica se enfrentan a la realidad del hombre desde puntos de vista diferentes. La primera resuelve el problema del bien y del mal a partir de la esencia aunque ,

"... la comprensión de la naturaleza del ser humano se halla liberada sumamente de las interpretaciones de la metafísica religiosa y de la Iglesia ... pero ello no modifica en este caso el contenido esencial de la controversia entre quienes tratan de comprender y definir al ser humano a través del análisis de su esencia y los que desean llegar al mismo fin a través del análisis de su existencia". (74)

Para Suchodolski, partiendo de la esencia es fácil definir el bien y el mal, puesto que es una norma a la que el hombre se tiene que acomodar; con esto a su juicio el hombre pierde autonomía.

"La expresión de esta postura en la filosofía antropológica se convertía con mucha frecuencia en un concepto de supeditación total ante el ser metafísico". (75)

Suchodolski no entiende con precisión el concepto de la autonomía del hombre y del concepto de esencia. El hombre a pesar de existir una norma es libre en su cumplimiento, es plenamente autónomo en su proceder. El concepto de responsabilidad no es lo mismo que el concepto de libertad. Se puede ser libre y al mismo tiempo responsable. Como veremos más adelante a Suchodolski no le interesa partir de conceptos que pongan dificultades a su antro

pología, pero filosóficamente conviene la exactitud de juicio.

Por eso él, partidario del empirismo, al intentar justificar a partir de este tema las normas de moralidad, afirma que es difícil.

"La respuesta a esta pregunta estaba relacionada con las posibilidades de creación de una moralidad humanística autónoma que sin recurrir al mundo metafórico de los valores y las normas permitiera ponderar los fenómenos empíricos del comportamiento humano". (76)

Esto ayudará a salvar el relativismo moral y el escepticismo.

La creación del sistema de la ley natural, fué ocupación principal, según Suchodolski, de toda la filosofía de los siglos XVII y XVIII.

¿Cuáles son las características de este sistema de la ley natural?.

- a) Emancipación de los conceptos religiosos. . .
- b) Emancipación de la regularidad del mundo físico y moral.
- c) Permite, valorar y enjuiciar cualquier sistema concreto, moral y costumbrista.
- d) Emancipación metafísica.

"El concepto de la ley natural se convirtió en un gran sistema que abarcaba toda la vida humana, en el así llamado sistema de la cultura natural que definía los principios de la religión, la moralidad, el arte, las normas, del Estado y del derecho". (77)

Suchodolski ve que, por el camino del empirismo, se va acrecentando la iniciativa humana, el poder creador del individuo en todas las esferas de la actividad y sobre todo en ese campo tan difícil que es el campo de la moral. La antropología marxista de Suchodolski, y este es un punto muy fundamental de su antropología, tiene sus raíces, así intenta demostrarlo, en toda la corriente antropológica de la historia que pugna por dar al hombre su iniciativa y su capacidad creadora.

No sería correcto ver en el estudio de la historia de la filosofía antropológica realizado, una simple demostración de conocimientos o una pura preocupación filosófica por el tema, se trata de enraizar en la historia el por qué de una antropología marxista. Por eso mi intento, a través del estudio de la antropología, es hacer ver las líneas maestras de la arquitectura Suchodolskiana: eliminación de la metafísica y de la esencia, de la actitud pasiva del hombre ante el mundo y la moralidad y hacer del hombre protagonista de sí mismo, de la realidad y de la historia.

1.4. ANTROPOLOGIA DE LA RAZON Y LA REALIDAD: LA ILUSTRACION

Al lado de estas corrientes de ideas se elabora una concepción

del hombre que podía oponerse a las tesis empíricas acercándose sobre posiciones laicas y no teológicas. Es la concepción racionalista del hombre que después de haber sido formulada por Aristóteles fue retomada por Descartes. Descartes ha mostrado que la ciencia del hombre debe rendir cuenta del hecho de que el hombre se compone de alma y cuerpo y que debe estudiarse separadamente, por una parte el alma del hombre y por otra parte ...

"... cómo se mueve la máquina de su cuerpo y cómo el cuerpo hace nacer todos los diversos humores o inclinaciones naturales". (78)

Para Suchodolski el tema de la razón es otro de los pilares de la antropología centrada en el hombre, si ya no es la Iglesia, ni la metafísica, ni la esencia, ni la aceptación de principios externos religiosos o laicos los que determina el ser humano; sino es el hombre enfrentado como tal ante la realidad, surge el tema de la razón como principio directriz de esta relación hombre-entorno.

"Ahora bien, lo más trascendental de este sistema bajo el punto de vista de la filosofía antropológica se refería a la problemática central de la conciencia moderna, es decir, a la relación del raciocinio humano y de la realidad social de los individuos... El problema de la comprensión humana y de la realidad social humana era el problema de la autonomía y la responsabilidad del individuo por el discurso de los asuntos sobre la tierra". (79)

Al hombre se le da la razón para construir y entender la realidad, al hombre libre de apoyaturas y andamiajes externos e internamente contringentes.

¿Qué significado tenía este enfoque del poder de la razón?.

- Factor de emancipación del hombre.
- Liberación del conservadurismo.
- Liberación del oportunismo.
- Instrumento de realización de un programa de "enmienda y mejoramiento de las cosas humanas".

En conjunto se trataba de dar la iniciativa al hombre, hacerle el centro de la creación de la realidad, teniendo como principio directriz la razón humana.

Suchodolski, al estudiar más tarde la teoría antropológica marxista dirá que este predominio de la razón y esta autonomía del hombre está en la raíz de esa teoría. Justificará que la teoría marxista se entronca con toda la corriente progresista antropológica de la historia, es decir aquella que se basa en la razón como principio del conocimiento de la realidad. Este punto hay que tenerlo muy en cuenta para entender el trabajo y la antropología Suchodolskiana.

1.4.1. La razón y la historia

Ahora bien, ¿de qué tipo de racionalismo se trata?.

Ciertamente no es un racionalismo metafísico; pero también es un racionalismo distinto al de la teoría de conocimiento de los empíricos. Es un racionalismo que se basa sobre la propia realidad. Aceptaba la realidad, pero el problema surge cuando se trata de valorar esa realidad.

"... valorarla sin rebasar sus límites constituya la dificultad fundamental". (80)

Es decir, la razón acepta la realidad y la valora en sí misma.

"Bajo este punto de vista, el hombre se presentaba como un ser especialmente complejo: vivía en un mundo creado por él, pero que pese a ello criticaba, y para su crítica ... sólo disponía de sus propias experiencias histórico-sociales y de la realidad humana". (81)

Se trata de que el hombre dejado a sí mismo y a su imperio de la razón en la realidad en que vive, alejado de metafísicas-religiosas, no tiene más fuentes de explicación de la realidad que la historia de esa misma realidad.

Esta teoría se aleja de la explicación moralizadora de la historia de la realidad y de lo que los hombres deben ser.

"Bolingbroke pensó que la historia debe relatar cómo fueron los hombres realmente y, por consiguiente -tal era su conclusión- como son en realidad". (82)

Por lo tanto la historia era fuente principal del conocimiento antropológico para Bolingbroke; considerando éste inmutable la naturaleza humana, la historia acumula a lo largo de los siglos la explicación del hombre. Pero la historia no es lineal en la explicación del hombre, sino que es testimonio de multiplicidad

en la visión antropológica. La historia muestra más que unanimidad, contradicción en la visión humana.

Por eso la razón y la historia entran en contradicción, como entran en conflicto, la razón y la realidad social.

En vista de la contradicción que hay que elegir, ¿la razón sobre la historia, o la historia sobre la razón?

"Al optar por la realidad social en contra de la razón, se traicionaba precisamente lo que en el hombre hay de más valioso: su conciencia crítica, su capacidad de valoración, su voluntad de acción. Pero al optar, por la razón en contra de la realidad social se corría otro riesgo, pues ¿quién podía asegurar que nuestras ideas, aún no comprobadas por la práctica social, son justas". (83)

Elegir, en caso de conflicto, la instancia de la razón significaría renunciar a la historia, es decir, renunciar a este mundo único que era el mundo humano; pero elegir en esta misma situación, la historia, esto significaría renunciar a la razón, al único sostén que disponen los hombres, solitarios en el universo.

No se trata en todo este tema de elucubraciones vacías, carente de significación profunda. En el fondo se trata de un tema primordial o un mundo sin hombre, u hombres, sin mundo, temática tan querida en tiempos más modernos para Paulo Freire. Y temática tan central para el pensamiento marxista. ¿El hombre rige la realidad o ésta al hombre? ¿Cómo se soluciona el problema entre razón e historia?

Como veremos más tarde Suchodolski no admite la inmutabilidad de la naturaleza humana, es decir la historia no es la maestra de un único concepto del hombre, si no que al cambiar la historia cambia el concepto del hombre, y esta es otra idea central de la antropología de Suchodolski, la historia hace al hombre que es.

1.4.2. La razón guía de la transformación de la realidad:

El hombre en desarrollo

El tema principal para los filósofos de la Ilustración era el conflicto de la razón humana y de la realidad humana.

"La Ilustración asumió la idea, ya implícita en el sistema natural de la cultura, de que la realidad dentro de la cual viven los hombres, debe transformarse de acuerdo con los imperativos de la razón". (84)

La historia no es un hecho estático, como tampoco lo es el hombre, sino que el progreso de la historia marcha paralelo al desarrollo del hombre y al revés; en su desarrollo histórico el hombre pasa desde unas formas de existencia a otras.

Desde el punto de la antropología se planteaba por primera vez la pregunta de distinta manera; hasta ahora se preguntaba, ¿quién es el hombre? y se respondía indicando ¿cómo son los hombres?.

El hombre es un ser que cambia, que se transforma. Se habla de la heterogeneidad del hombre.

"No es posible hablar de la naturaleza humana del hombre sumando todos los datos que tenemos sobre él, solamente

podemos hablar de él destacando su desarrollo, sus fases características". (85)

Concebir al hombre como un ser racional, indicaba la larga tradición filosófica, desarrollada por los grandes pensadores del siglo XVII: Descartes, Spinoza, Leibnitz... Aunque el pensamiento racional haya facilitado la investigación sobre la naturaleza y creado las condiciones para una teoría evolucionista del hombre, el cartesianismo era racionalista y no evolucionista.

Descartes y Kant se manifiestan, según Suchodolski, como dos filósofos con una antropología muy semejante.

La antropología de Kant se basa en la diferencia del cuerpo y el alma.

"... la ciencia del hombre - según Kant - puede ser fisiológica o pragmática." La antropología fisiológica se ocupa de lo que la naturaleza hace del hombre mientras que la antropología pragmática se ocupa de lo que el hombre hace o debe hacer de sí mismo". (86)

Nos enfrentamos con un racionalismo idealista pero con una connotación muy importante y es el principio de actividad como principio esencial para caracterizar al hombre.

"Pero cómo concebir el hombre como un ser racional e histórico a la vez - era un problema nuevo y difícil". (87)

La antropología podía demostrar cómo se desarrolla el hombre bajo la influencia de la historia y también cómo se degrada bajo la influencia también de la historia; cómo el hombre crea la sociedad y ésta arruina su misma humanidad.

Los que enfocaban su antropología desde el punto de vista de la existencia, criticaban y con razón a los que definían al hombre basándose en su esencia. El hombre es más rico que la pura esencia para Suchodolski.

"Pero los que concebían el hombre sobre la base de su existencia se equivocaban también ; la existencia actual limita al hombre, no permitiendo su pleno desarrollo. El potencial de la riqueza del hombre era pues más grande". (88)

Esta visión de Suchodolski le va definiendo con claridad su propia visión antropológica. Se ve un claro rechazo de la metafísica, religiosa y laica, un rechazo del empirismo en cuanto implica una aceptación de la definición del hombre a partir de la existencia, pues, ésta puede destruir al hombre, poco a poco iremos viendo que Suchodolski expresándolo en su terminología no es ni esencialista ni existencialista, porque esta última a su juicio implicaría a la deshumanización. Si admite, como hemos visto, el predominio de la razón sobre presupuestos a priorísticos metafísicos, si admite un existencialismo, pero no por simple aceptación de la existencia sino a través de la transformación de la misma.

¿Porqué Suchodolski concede tanta importancia al Siglo de Luces? como vemos porque es el siglo de la razón, y porque se acerca por

primera vez a la existencia de una manera nueva.

"... la filosofía antropológica del Siglo de las Luces era el fruto de la actividad social que en esta época ya asumía nuevos contornos en una actividad encaminada conscientemente y pragmáticamente hacia las reformas sociales fundamentales". (89)

He aquí un punto fundamental en la antropología de Suchodolski; el hombre no se define sólo por la razón y la existencia sino por la transformación de la realidad y por eso la importancia concedida al Siglo de las Luces.

"El hombre no ha sido creado de una vez y para siempre"

sino que se concreta a través del medio ambiente en que vive, al cual el crea y modela.

Para Suchodolski esta idea se encontraba ligada a la de los filósofos renacentistas de las más diversas tendencias.

"... fué adelantada por Pico Della Mirandola en su famoso "discurso" la expresó Luis Vives en su Leyenda del hombre y así mismo fué enunciada de un modo distinto por Bacon". (90)

Por otra parte el mismo mundo dejaba de ser una realidad revelada y fija para los hombres y se convirtió en una realidad descubierta y al mismo tiempo creada por el hombre.

"El desarrollo de la ciencia y sobre todo el de las ciencias naturales, eliminaba definitivamente la tradición de la revelación como fuente de información del universo". (91)

En consecuencia el hombre se desarrolla al mismo tiempo que la realidad se transforma por la actividad humana. Este es uno de los

pivotes fundamentales del antropologismo Suchodolskiano.

Es muy interesante el estudio de las etapas de la formación de esta concepción activista, de ver los lazos que la unen a otras concepciones, de examinar cómo llegó a su emancipación.

Después del Renacimiento, aumentaron las fuerzas humanas, se desarrolló la técnica, el hombre se va apoderando de la naturaleza pero a parte de las intuiciones de Leonardo da Vinci y Bacon,

"Nadie definía al hombre como un ser creador de su mundo propio y aunque se compare los hombres y las bestias, no se perciben diferencias más que en la espiritualidad del alma humana que es la base de la razón y del libre albedrío". (92)

Bacon, según Suchodolski, fué uno de los primeros filósofos en indicar la teoría de la alienación del ser humano, que se manifiesta a través de las creaciones humanas que son enemigas para el mismo hombre. Bacon no tuvo continuadores pero en el siglo XVIII sí se dieron las condiciones adecuadas para enfocar esta problemática.

1.4.3. Purificación de la razón y lo social

La importancia de la filosofía antropológica en este aspecto consiste en que se libere la razón de sus cadenas y de lo que hasta entonces había creído.

"Este programa de "purificación de la razón" había sido preparado realmente por el escepticismo y los métodos de pensamiento del siglo XVII pero sólo ahora empezaba a cobrar

fuerzas al vincularse con la acción social enfilada en contra de la Iglesia y del sistema feudal que se referían a los diversos tipos de *Idolae*". (93)

La purificación de la razón de todos los parásitos que se la habían ido adheriendo falsamente a la razón, se extendía también a la purificación de la realidad.

"La lucha promovida por la ideología del Siglo de las Luces contra el sistema social existente inclinaba a interpretar esta acción como una lucha en contra de la adulteración que la realidad social de los hombres había sufrido en una cierta fase del desarrollo histórico". (94)

Esta idea fundamental de que el hombre vive en un mundo falso y contradictorio; un mundo de que había que cambiar si el hombre verdadero tenía que coincidir con el hombre real.

La filosofía del hombre en los siglos XVII y XVIII presenta, pues, diversos aspectos.

Por un lado manifiesta la grandeza del hombre como ser que crea la ciencia, la técnica y el arte, la moral, el Estado, la economía y al mismo tiempo las contradicciones a las que está sometido el mismo hombre.

"Muestra cómo perecía el hombre verdadero en la sociedad feudal, en el estado absolutista, bajo los poderes en cirso y de la Iglesia explotado y destruido por la propiedad privada y la insubordinación de los grandes y de los ricos. Ha mostrado como perecía el hombre verdadero en el fanatismo y la intolerancia, los prejuicios y la hipocresía en la máscara que le imponía por la fuerza la sociedad y el clero... ha sabido mostrar la ligazón entre los hombres y la naturaleza, entre los hombres y su existencia social, entre los hombres y la historia y al mismo tiempo su solicitud en las diversas dimensiones de la realidad". (95)

Para Suchodolski este momento de la antropología filosófica del Siglo de las Luces es capital para el conocimiento del hombre. No solamente estamos lejos de la metafísica, y del empirismo simplemente existencial en el que la realidad es la medida del hombre, sino que nos enfrentamos a la solución del problema hombre verdadero y real a través del cambio social.

Es interesante lo que hace notar Suchodolski sobre el Siglo de las Luces, afirma que el concepto de hombre como ser social, se pone en tela de juicio. No niega que el hombre sea social, sino cómo se entiende el ser social.

Admite que en esta época se consideró como ser social y más que en ninguna otra época pero,

"... ha asumido al mismo tiempo una verificación crítica la tesis fundamental, general y vaga sobre el hombre en tanto criatura social. Se ha llamado la atención - sobre todo Diderot y Helvecio - sobre las contradicciones de interés de los diversos grupos sociales, sobre los conflictos entre los ideales y las normas humanitarias de un lado y la política del Estado absolutista del otro; se ha llamado la atención sobre el sistema antihumanista de las relaciones reinantes en un régimen social fundado sobre la propiedad privada". (96)

Por lo tanto si el hombre quiere salvar su humanidad debe cambiar la sociedad y crear una nueva.

Con esto se llega al punto fundamental al que aspira Suchodolski; para ser hombre, necesita liberarse de las coordenadas sociales en los que se encuentra, cambiar toda la sociedad que le permita ser verdadero en la realidad. Naturalmente el concepto de propie-

dad privada como instrumento esencial que le impide al hombre llegar a ser, es al mismo tiempo el centro de la teoría marxista.

Suchodolski ve en Rousseau uno de los grandes profetas de esta lucha contra la sociedad existente inhumana y deshumanizadora.

Rousseau critica la actividad humana en cuanto a los resultados obtenidos. Esta crítica hace posible el ponderar lo que de bueno y malo hay de la actividad de los hombres. Lo que hay de auténticamente humano y de lo parasitario, se podría distinguir en la vida social lo que hay de valioso y lo que hay de deformación; cómo la historia crea al hombre y lo degenera al mismo tiempo.

"... la filosofía antropológica podía demostrar de qué manera el hombre se desarrolla bajo el influjo de la historia y de qué manera ese mismo influjo lo degenera, podía demostrar de qué manera la sociedad crea al hombre y cómo contribuye a hacerle perder sus rasgos humanos". (97)

Para el autor el gran avance de la filosofía antropológica consiste en que llega el meollo central y más esencial de la filosofía del hombre; ya no se trata de descubrir de que el hombre es creador de la realidad.

"... sino el descubrimiento de que en ese mismo y propio mundo tiene a sus más poderosos enemigos, que ha de vencer para poder seguir adelante, para desarrollarse, para seguir siendo fiel a sí mismo y no a la obra creada por él". (98)

¿Qué supone esta visión antropológica?

Ante todo que el hombre no se define por su esencia, ni por los conceptos metafísicos de lo que el hombre debería ser, ni tampoco

por lo que el hombre realiza, pues está a veces en contradicción con el mismo ser humano; ni tampoco por el empirismo puro, pues la realidad contradice al hombre, como demuestra la antropología filosófica del Siglo de las Luces... sino el hombre se define por el continuo crear y recrear la realidad.

¿Cómo se explica que el hombre cree la contradicción consigo mismo? . .

Si el hombre es creador, cómo crea cosas deshumanizadas? Si se excluye el concepto de esencia del hombre que lo explica y los conceptos religiosos metafísicos que aportan la luz para comprenderlo ¿dónde radica la contradicción?.

Para el autor radica en la misma realidad, como hemos visto, y se explica porque personas interesadas en estructurar esa realidad de cierta manera basada en conceptos de inmutabilidad de la naturaleza humana y el principio, por lo tanto, de la inmutabilidad del concepto de propiedad privada, la hacen inhumana. Esta será la manera de argumentar de Suchodolski; aquellos que creyeron y creen en los conceptos metafísicos y transcendentales del hombre y en la inmutabilidad de la naturaleza humana crearon un mundo deshumano; éstos fueron los poderosos y los clérigos, según el autor; luego si el hombre es creador hay que darle el poder de transformar el mundo.

Evidentemente, todavía no está desarrollada toda la teoría antro-

pológica del Suchodolski; pero sobre estas bases edificará el resto del edificio.

El estudio de la historia de la filosofía antropológica tiene pues una importancia transcendental por dos razones: primero porque manifiesta el origen del pensamiento Suchodolskiano y segundo porque el intento final es que su teoría se enlace con el pensamiento más progresista de la humanidad.

Me interesa hacer notar ese rasgo del continuo hacerse del hombre, que dibuja Suchodolski. ¿Habrà alguna vez una sociedad tan perfecta que no necesite la creación del hombre? ¿Quitada la propiedad privada el hombre al crear, creará siempre realidades acordes con el hombre? El autor responde que el crear del hombre es continuo y que la sociedad nunca se adecuará totalmente con el ser humano.

El conocimiento del hombre en lo que hemos estudiado, hasta ahora, no se determinará ni por el deber ser, ni por el cómo ha de ser, ni por el cómo es.

1.4.4. El hombre como creador continuo de la realidad y de su ser

¿Ahora bien cómo es el hombre y cómo se le puede conocer?

"Sólo es posible conocer al hombre contemplándolo como una criatura activa, que crea su propio mundo y superando lo ya creado cambia y desarrolla su propia obra, por consiguiente a sí mismo y su existencia y junto con ella su propio ser". (99)

Ahora bien la antropología de Suchodolski indica que:

- El hombre es un ser activo.
- Crea su mundo.
- Supera lo creado.
- Cambia su existencia con lo creado.
- Cambia su ser con la existencia.

Es decir, el hombre influye en el mundo y el mundo influye en él. Todavía quedan muchos puntos por estudiar; es verdad que el hombre cambia el mundo y que la realidad influye en el hombre pero ¿no hay algo permanente por lo que podemos llamar hombre con igual propiedad a uno que, vivió hace cinco siglos como el que vive en el tiempo actual? ¿Cómo y en qué afecta al hombre la realidad externa? Por ahora únicamente me interesa apuntar la dificultad que tiene Suchodolski con la comprensión de un concepto filosófico tan fundamental como el de los universales o el concepto del individuo y la individualidad.

El concepto de hombre basado sobre la actividad por él desarrollada y el de la superación de lo creado lo formularon al mismo tiempo J. Salaville en Francia y W. Humbolt en Alemania.

Pestalozzi, autor, junto con Rousseau y otros, que tiene gran influencia en el pensamiento de Suchodolski, aplicó esta visión antropológica a la pedagógica.

"Pestalozzi, comprendió la grandeza, pero a sí mismo las limitaciones, de la Ilustración, y las limitaciones de la revolución burguesa francesa. Por eso mismo es preciso oponerse tanto a los ideales del colectivismo burgués por cuanto en ambos casos el hombre auténtico no puede más que desaparecer". (100)

Para Suchodolski la diferencia entre Rousseau y Pestalozzi, es que el primero al ver que la realidad impide al hombre ser, vislumbró la diferencia entre ciudadano e individuo u hombre y optó por este. Sin embargo, Pestalozzi creía que era necesario salir de la contradicción hombre-ciudadano, o individuo-ciudadano.

Para Suchodolski,

"Lo que es verdaderamente nuevo de esta concepción del siglo XVIII es la observación de que el hombre varía en relación con la evolución de la sociedad y que la ciencia del hombre debe tener en cuenta estas variaciones, como de esta evolución que se influye recíprocamente". (101)

Pestalozzi observó claramente la dialéctica descrita en su famosa obra "Olvidada" Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des menschlichen Geistes (1797)

"El hombre en la sociedad contemporánea es tan salvaje como en el estado de la naturaleza. Es necesario piensa Pestalozzi, que el hombre verdadero luche no solamente contra la naturaleza animal del individuo, sino también contra la naturaleza animal del "ciudadano" de la sociedad burguesa". (102)

La esencia del hombre, según Pestalozzi, es la tendencia a ser cada vez más humano y esto no se consigue hasta que el mundo en que vive cambie hasta que sea un mundo creado por él.

Por eso se excluyen los apriorismos de obligaciones sobrehumanas tratando siempre al hombre diferente de lo que és, ni a posteriori a través de las observaciones de los hombres tal como era o como son:

"La verdadera ciencia del hombre debe enfocar al hombre como un ser activo que crea su propio mundo y que adopta la responsabilidad humana". (103)

Por eso,

"Solamente sobre las ruínas de esta sociedad, nacerá una realidad social que responderá a las necesidades profundas de todos los hombres, que el podrá educar un "hombre verdadero". (104)

Queda enfocado con claridad la antropología diseñada. Se vuelve a tomar la temática del hombre verdadero y el hombre real del Renacimiento, pero ya no es solamente que el hombre real se hace verdadero a través de la superación de la contradicción entre realidad y hombre en la actividad creadora del hombre. Si no que se concreta el cómo de esa actividad y el cómo de la superación de la realidad. Es una realidad burguesa y clasista, que hay que derrocar. He ahí donde el hombre real se hace verdadero.

"Pero al subrayar con audacia que el motivo esencial de ese conflicto reside en el sistema social clasista que conduce a la negación de los rasgos humanos, Pestalozzi, acometió un tipo de análisis al que Marx se refirió en su crítica de los ideales burgueses del hombre y el ciudadano proclamado por los filósofos franceses del Siglo de las Luces". (105)

Desde el punto de vista gnoseológico, Suchodolski propone a su compatriota Copernico, como el gran innovador del proceso mental europeo.

En la historia de Europa aparece Copernico en el momento en que se manifiesta la gran crisis de confianza del hombre en sus capacidades cognoscitivas.

Se pone en tela de juicio la confianza en la metafísica escolástica del conocer y el Renacimiento ensalza la conjunción sensible que Copernico pone también en entredicho.

Copernico propone el conocimiento científico como solución a las crisis cognoscitivas, tanto en la Edad Media como del Renacimiento, tanto de la gnosología metafísica, como la sensorial.

"Copernico inaugura así la gran via del conocimiento científico". (106)

Copernico niega los dogmas y niega también los datos de la experiencia sensorial como único medio del conocimiento.

Copernico plantea, pues, el gran problema fundamental de la relación entre la razón y la naturaleza, entre la naturaleza y la cultura, entre el hombre y el mundo.

"Digamos que la verdad, la gran verdad de la historia europea se encuentra en la línea de las ideas copernicanas". (107)

Y la pregunta fundamental que nos plantea Copernico es, ¿La razón tien por verdad lo que es al tiempo una ley de la realidad?.

¿O existen dos verdades o dos culturas, la que el hombre logra

a través de su experiencia sensible y otra la que conoce de modo extrasensible e inimaginable?.

¿Existe la cultura de la naturaleza y la cultura humanística correspondiente a dos modos irreconciliables del conocer?.

"¿Cuáles de estas experiencias contenían la verdad sobre el hombre y la naturaleza?". (108)

John Locke comprendió perfectamente este dualismo en el acercamiento del hombre al mundo.

¿Este dualismo persiste todavía y va a persistir en el futuro?.

Todos somos testigos de que el siglo XIX ha visto el destino de las ciencias naturales desgajarse del de las ciencias humanas, dando lugar a la oposición entre cultura y técnica.

Suchodolski es partidario de que se llegue a la integración entre las dos culturas.

"Al reflexionar sobre la tesis de las dos culturas, yo estimo más bien que podemos esperar una nueva integración de las ciencias naturales y de las ciencias humanas, y por consiguiente, una integración de las dos culturas". (109)

Suchodolski opina que la reconciliación de las dos culturas y de los dos modos de conocer, el sensible y el matemático, la razón y la naturaleza, proviene de la posibilidad de conocer creando una realidad nueva.

"La convicción de poder conocer la realidad creando una realidad nueva, constituye la tesis común de la ciencia, del arte y de la técnica". (110)

La gran visión de Copernico, consiste precisamente en que al surgir un nuevo tipo de conocimiento, ni dogmático, ni sensible, existe un nuevo tipo de existencia.

"Copernico... estaba convencido de que un nuevo tipo de cultura intelectual exigía un nuevo tipo de existencia humana y de auto-conocimiento". (111)

Para conocer al hombre no basta observar el curso de la historia es necesario crear una nueva realidad social.

La revolución copernica no es solamente sobre los astros y el sol, es ante todo, según Suchodolski, una revolución sobre el sentido y lugar del hombre en el universo, del orden medieval, en el que el hombre está claramente situado en su sentido y responsabilidades.

El Universo deja de ser el cosmos creado por Dios, para convertirse en habitación del hombre, en un orden matemático, lejano de la experiencia humana.

La prueba de que la teoría de Copernico, no afectaba sólo a las estrellas, al sol y a la tierra, reside en lo que sucedió a sus seguidores cincuenta años más tarde, a Giordano Bruno, muerto en el Campo de las Flores y a Galileo, maniatado en las cárceles de la Inquisición.

Copernico, movió a la tierra y paró al sol, pero poco a poco, su teoría llevó al concepto del espacio infinito.

Copernico fué hijo de su tiempo, pues había muchos que mantenían el eliocentrismo y a ello contribuyó el neoplatonismo, los pitagóricos, los estoicos, el Renacimiento.

Copernico y su teoría epistemológica, rompe con el Medievo y el Renacimiento y comienza la teoría del conocimiento científico, que es ante todo creación de una nueva realidad, teoría que hará suya Suchodolski.

1.5. LA ANTROPOLOGIA DE LAS ESTRUCTURAS HISTORICAS Y SOCIO-ECONOMICAS COMO FUENTES DE UNA NUEVA ANTROPOLOGIA.

Suchodolski, después de estudiar la historia de la filosofía Antropológica desde los orígenes griegos hasta Marx, profundiza en la significación que Marx tuvo para la antropología.

"Así cuando hablamos de la importancia de la enseñanza de Marx y Engels para la pedagogía no podemos contentarnos con la exposición de su significado con respecto a las concepciones pedagógicas, sino que tenemos que referirnos a las tesis filosóficas generales de las que se originan. Sólo de este modo podemos mostrar las amplias perspectivas que se abren desde el futuro de partida del materialismo dialéctico. Materialismo dialéctico significa concretamente no sólo rechazar esta o aquella concepción burguesa o incluso todas las concepciones de este tipo; significa un giro radical en la consideración filosófica del hombre, un giro que sólo puede comprenderse sobre la base de una concepción sintética de las concepciones filosóficas existentes hasta entonces". (112)

Por lo tanto, voy a estudiar lo que Suchodolski dice sobre el concepto antropológico de Marx y no voy a usar directamente las obras de Marx. Tampoco intento hacer un estudio exhaustivo de este tema pues hay publicaciones sobre el tema, lo estudiaré tanto cuanto ayude a la comprensión del pensamiento de Suchodolski.

Suchodolski es un autor con profundas raíces marxistas aunque como vemos no exclusivas; si sigue plenamente esa teoría o avance más allá lo iremos descubriendo a lo largo del trabajo.

1.5.1. Ser socio-histórico.

"Al caracterizar el concepto más general del hombre tal y como lo desarrollaron los clásicos del marxismo cabe afirmar que se trata de una concepción de índole socio-histórica". (113)

Con relación a la filosofía anterior se niega el carácter metafísico e inmutable a través del tiempo, y se afirma el proceso de evolución histórica, teniendo como base los cambios de producción y las relaciones sociales.

Para Marx y Engels el papel jugado por las fuerzas productivas en la transformación de los hombres es fundamental.

"... todo lo que el hombre produce y la forma en que lo produce, constituye el factor fundamental que forma su conciencia, sus conceptos y su experiencia". (114)

Es decir, es la realidad material y la actividad material de los individuos, la que constituye la esencia del hombre, no como se le concebía tradicionalmente como ser espiritual.

Se acusa al marxismo de rebajar al hombre a nivel animal a la búsqueda sólo de lo material y del alimento.

Para Marx la vida real y concreta es ésta que él describe, lo demás son elucubraciones vacías.

"Todos los análisis económicos de los marxistas se diferenciaban precisamente por el hecho de poner de manifiesto bajo la envoltura de los hechos y las relaciones materiales-mercancía, el precio, el pago - la vida real de los individuos, su existencia corriente". (115)

Marx ve la realidad del hombre y lo concreto en la producción y en el entorno material.

"Sin embargo, y en este caso se trata de un elemento esencialísimo para la comprensión del concepto marxista, esa existencia material no es la instancia determinadora de toda la vida humana; es realmente la forma auténtica de esa vida, pero no es su esencia fundamental no determina su dinámica ni sus perspectivas". (116)

Juzgo muy importante esta nota de Suchodolski:

La existencia material no es la esencia de la vida humana, ni su dinámica, es la forma auténtica de la vida.

Usando la misma terminología de Suchodolski: ¿se podría opinar que la existencia material es la forma, pero no el contenido del ser humano?.

¿Cuál es el contenido del hombre, si su forma es la existencia material?.

Suchodolski opina que para Marx lo que constituye el fondo del ser del hombre es que es activo y creador y éste se inscribe en la realidad que es social y material.

El hombre como creador.

Para entender bien el concepto de hombre de Marx como ser activo en un entorno material y social es necesario comprender que se rechaza el concepto de hombre creador como "espíritu puro", en cuanto ésto implica una creación como rasgo sólo de la realidad espiritual. Y por otro lado se rechaza esa noción de hombre que le sujeta irremediabilmente a las relaciones y a los objetos materiales.

"Marx demostró que tal alternativa era falsa, que es posible y se ha de concebir al hombre como un ser que crea su propio entorno material y social y muy especialmente el mundo de la ciencia, del arte y de la técnica". (117)

Lo que dificulta al hombre el realizar su realidad es la propia existencia que está condicionada.

El hombre alienado.

La palabra y tal vez el mismo concepto de alienación no es original de Marx, pero él le confirió un significado especial y determinado.

Para Suchodolski esta noción de alienación se dió en la filosofía premarxista. Bacon, Hesse, Feuerbach, Hegel, serían los precursores.

El concepto de alienación en Hegel es de tipo idealista, que se basa en la oposición metafísica del yo al mundo, de la que no tiene conciencia el propio yo de ser obra suya. Superar la alienación es una toma de conciencia de regreso del Espíritu a sí mismo.

Esta es una verdad abstracta y general, pero idealista. Supone la autocreación del hombre, mediante su propia actividad productora del mundo objetivo. Pero el error consiste en concebirlo abstractamente.

"El único trabajo que Hegel conoce y reconoce es el ABSTRACTAMENTE INTELLECTUAL. Por esta razón, la filosofía Hegeliana comporta, en lugar de nombres concretos y de un desarrollo histórico concreto de las transformaciones sociales, conceptos abstractos, y con ello desfigura el sentido propio de la alienación". (118)

Este enfoque reduce la alienación al campo intelectual y concien- cial. Si la esencia del hombre, para Hegel, es la autoconciencia, la alienación es asimismo alienación de su autoconciencia.

Los métodos de superación de la alienación deben ser pues confor- me a Hegel, de tipo idealista y ésta se efectúa en el pensamien- to. Y esto no transforma la realidad material, sino el espíritu.

La filosofía de Hegel no veía el proceso de exteriorización del hombre en sus verdaderas obras ni cómo el hombre estaba sujeto a esta producción real.

En el fondo, pues, Hegel peca, según Suchodolski, de mistificación y oportunismo; en la práctica reconoce el orden existente.

"Al substituir Hegel el hombre concreto y real por el concepto de conciencia -escribe Marx- "La realidad humana más diversa aparece solamente como una determinada forma, como una determinabilidad de la autoconciencia". (119)

La filosofía de Hegel, en su conjunto, según Suchodolski, no vale para la vida humana real, sino para la conciencia, que es un elemento fundamental de la existencia. Lo real es ilusorio y la conciencia real. Por eso el revolucionario no vive en lo real sino en lo imaginario, en los conceptos, en las opiniones.

La alienación marxista no es un producto del espíritu objetivo ni de tipo espiritualista.

"La alienación dejó de significar únicamente una aventura del pensamiento humano o un proceso de superación al que debía supeditarse la didáctica del espíritu objetivo, la alienación dejaba de ser asimismo un concepto tendente a esclarecer únicamente el mecanismo de las ilusiones religiosas de los hombres, que le atribuían un valor objetivo y supraterrrenal a las obras de su propia imaginación o a sus propias necesidades. La alienación se convirtió por el contrario en un concepto caracterizador de la vida real de los individuos en las condiciones de la sociedad clasista". (120)

Marx, según Suchodolski, aplica el concepto de alienación a la sociedad que se concretiza por la división de clases. Dentro de esa situación clasista es donde está alienado el hombre.

Marx se interesaba por analizar la situación de los hombres en las condiciones concretas de la vida, en el dinero y en el trabajo productivo.

Ahora bien, la superación de la alienación no se realiza por lo tanto en el mundo de las ideas, puesto que no es una realidad espiritual, tampoco se supera la alienación por métodos filosófica sobre esa realidad.

"Este método de acción social debía asumir, a juicio de los clásicos del marxismo, la forma de la revolución proletaria que habría de destruir la estructura social clasista y la explotación del hombre por el hombre". (121)

El hombre alienado vive en un mundo ficticio, con la liberación de la sociedad clasista el hombre vive en un mundo verdadero.

El trabajo se convierte de esta manera, liberado de las estructuras clasistas en la expresión de la capacidad creadora del hombre.

"El trabajo humano que transforma la naturaleza, para Marx, constituye la característica fundamental y específica del género humano. Es por esta característica que el hombre se diferencia de los animales". (122)

El animal produce trabajo bajo el imperio de las necesidades vitales, el hombre no.

El animal produce para mantenerse en la existencia, el hombre al producir transforma la naturaleza e imagen del hombre. Al producir el hombre consolida su esencia, y lo producido se convierte en obra y realidad humana.

"Por esta razón puede definirse el trabajo como una actividad cuyo contenido constituye la objetivación de la vida genérica del hombre... Este carácter del trabajo, que

constituye lo específico del ser genérico del hombre, se destruye por completo en la economía capitalista. Pues el hombre se aliena cada vez más bajo sus condiciones". (123)

Suchodolski explica en qué consiste esta alienación del trabajo, según Marx.

1. Los objetos producidos no le pertenecen al trabajador: ni material, ni económica, ni espiritual, ni moralmente.
2. Confronta al hombre con su propio desarrollo. Extrañeza hombre-trabajo.
3. Deforma la relación del individuo con lo que constituye la esencia de la propia humanidad. Destruye el vínculo entre el hombre y sus obras. Producir para vivir.
4. Creciente alienación de los hombres en sus relaciones mutuas. El trabajo es la base de esas relaciones, se está alienando también las relaciones. (124)

"La problemática de la alienación y de superación... se ha convertido en nuestra época en la polémica esencial de la filosofía marxista en tanto que programa para la creación de las nuevas sociedades y de los hombres de nuevo tipo". (125)

La superación de la alienación lleva a la integración del hombre con su mundo, que así se convierte en algo humano, libre de la hostilidad y del caos.

"Esta integración del hombre y del mundo, no es obra de la providencia divina ni de las benévolas leyes de la Naturaleza; según el marxismo Dios no existe y hemos de triunfar de la Naturaleza". (126)

La contradicción entre el mundo y realidad sólo se supera por la actividad revolucionaria del hombre; la superación de la alienación es revolución. Conviene notar algo importante, no se supera la contradicción en la conversión del corazón del hombre, la superación de la contradicción se sitúa en la misma realidad y transforma al hombre. Solamente hago notar aquí este punto de vista, pero más tarde se volverá sobre él.

1.5.2. Marx y la antropología sensualista.

Marx critica, según Suchodolski, todo tipo de materialismo metafísico y también el materialismo mecanicista y sensualista. El materialismo marxista es un arma filosófica del proletariado esencialmente.

La Sagrada Familia expone su visión sobre el materialismo francés, alaba el progresismo de ese materialismo que lucha contra la metafísica de Descartes, Spinoza, Leibniz y la religión.

"Marx hace una crítica radical y aniquiladora de este materialismo del período de la Ilustración, aunque destaca el valor progresista de los métodos de investigación experimentales... Una formulación sintética y madura de esta crítica, la proporcionan las thesen über Feuerbach, pero la primera elaboración amplia se encuentra en el primer tratado publicado después de la muerte de Marx, con el título O Konomisch-philosophische Manuscripte del año 1884". (127)

En dicha obra Marx ataca el materialismo sensualista, sus ilusiones y errores que se oponen a la vida concreta de los hombres, y a unas auténticas relaciones polifacéticas con la naturaleza.

"El argumento principal es el desenmascaramiento del carácter anti-social, metafísico, del materialismo sensualista". (128)

La antropología filosófica sensualista mantiene la diferencia entre sujeto y objeto, ideas y cosas; de que el hombre es un ser "acabado" y que la naturaleza es igualmente "acabada". Los sentidos están definitivamente formados, por lo tanto perciben el mundo vital como distintos a sí mismos. Hay independencia entre el sujeto y el objeto.

"Este materialismo defiende la idea de que el hombre adquiere su conocimiento a partir de los sentidos, que lo ponen en comunicación con las cosas y que proporcionan una impresión de la que surgen los conceptos". (129)

Para Marx las cosas externas son sólo aparentemente una realidad independiente del hombre, y la dependencia estrecha y polifacética entre los sentidos y los objetos del mundo humano se puede demostrar en todos los campos, música, vista, arte, etc., no sólo los sentidos tradicionales, sino las diversas aspiraciones son fenómenos que se producen en el decurso de la relación estrecha y polifacética entre la realidad humana y el hombre.

Marx mantiene precisamente ideas antropológicas contrarias a los

sensualistas; la mente humana se forma a través de la acción material.

"La historia de la industria - escribía Marx - es el libro abierto de la fuerza del ser humano en la psicología del hombre representada de un modo sensual... en la producción común, material, nos hallamos ante los esfuerzos objetivados del ser humano, que se manifiestan bajo la forma de los objetos materiales, ajenos, útiles, bajo la forma de la alienación". (130)

El hombre se realiza en la actividad material, y es la historia donde está escrita la vida de los hombres.

Por lo tanto la ciencia, en este caso la teoría sensualista, que no quiere leer en este libro de la actividad humana, no puede intentar entender lo que es real y substancial.

"Pues ¿qué otro juicio cabe emitir de una ciencia que desprecia las vastas esferas del trabajo humano y que ni siquiera se da cuenta de su propia insuficiencia, de una ciencia que sólo cabe charlatanear sobre las necesidades, las vulgares necesidades cuando alude a esa enorme riqueza de la actividad humana?". (131)

¿Qué opina Marx sobre el concepto sensualista del hombre acabado y la naturaleza "inmutable"?

Marx concebía la realidad de modo diametralmente opuesto a lo que pudiera significar algo completo y acabado, precisamente para él la realidad es algo siempre en desarrollo y pone en duda el modo dogmático de oponer el sujeto al objeto y la contemplación estática del hombre como una naturaleza eternamente dotada del mismo sistema sensitivo.

"... no podía admitir la tesis según la cual el hombre era un ser inmutable ni tampoco la tesis que enjuiciara la propia naturaleza como inmutable". (132)

El concepto marxista era, pues, totalmente distinto. Las sensaciones humanas se habían desarrollado a través de los cambios históricos del entorno humano y de la producción humana.

"El desarrollo de los sentidos humanos -opinaba Marx- "es obra de todo el desarrollo histórico". (133)

Para Suchodolski esta afirmación se fundamenta en el distinto funcionamiento de los sentidos humanos al de los animales, a pesar de gozar de un sistema fisiológico muy parecido.

Los sentidos de los animales solamente registran los fenómenos de la naturaleza ya que ellos no producen nada y puesto que no producen, la naturaleza es independiente de los animales. En el hombre los sentidos cambian al cambiar la producción y el cambio es continuo puesto que la realidad cambia continuamente. La naturaleza no es ningún mundo independiente de la vida del hombre.

Tampoco se da una contradicción entre sujeto y objeto, entre hombre y naturaleza, no son realidades opuestas como mantenía el sensualismo. Naturalmente esto proviene de considerar las dos realidades sujeto y objeto como entidades completas y diferenciadas y ciertamente esta concepción está muy lejos de afirmar que el hombre crea y se crea por la realidad. El hombre como tal está "terminado" y como tal se enfrenta a la realidad material. Por eso Marx:

"...tampoco podía aceptar la tesis según la cual el hombre y la naturaleza se oponen entre sí como seres independientes y que el hombre adopta una postura de observador que sólo se limita a registrar las impresiones recibidas". (134)

Precisamente la producción y la industria son lo histórico y lo real que unen la naturaleza y las ciencias al hombre.

"La historia mundial es "la producción del hombre mediante el trabajo humano"; es decir, llegar a ser de la naturaleza para los hombres". (135)

Por lo tanto no hay oposición entre observador y sujeto observado; no hay separación entre hombre y naturaleza.

"Por el contrario, tiene que ver con la naturaleza en tanto que el terreno de la actividad humana sensorial y técnica, como una realidad transformada o que desea transformarse en cierto modo. La naturaleza con la cual el hombre se enfrenta es siempre un terreno de experiencias actuales o futuras de la actividad humana". (136)

Suchodolski opina, juzgando a Marx, que el hombre no solamente actúa en el medio material creando las cosas que no existen, sino que también,

"...la naturaleza que el hombre no transforma es experimentada por él en tanto que terreno de acción". (137)

Entre la naturaleza y el hombre se dan unos lazos recíprocos que no se pueden deshacer

"...por ello todos los intentos de una contraposición metafísica y estática del "hombre" y de la "naturaleza" constituyen una abstracción deficiente que consiste en la separación del contenido real, concreto que se desarrolla históricamente, de la existencia concreta, real de los hombres y de la naturaleza". (138)

Por eso, al entender los sensualistas los sentidos como si fuesen un aparato fotográfico con relación a la captación de la realidad carece de fundamento.

"Pues ese aparato fotográfico se halla construido y perfeccionado por el hombre a través de su actividad material, que al producir los más diversos objetos, desarrolla y perfecciona las facultades de los sentidos humanos "ese aparato fotográfico" enfocado incluso sobre la naturaleza independiente del hombre, la fotografía como a un objeto concreto o potencial de la actividad humana". (139)

La captación de la realidad a través de los sentidos es una actividad secundaria, no primaria como opinaban los sensualistas, pues es posterior a la actividad humana "la cual -y sólo ella- asume un carácter primordial en relación con todas las demás impresiones y experiencias". (140)

Marx critica las tesis materialismo-sensualistas en cuanto suponen:

- enfrentamiento sujeto-hombre, objeto-cosas
- independencia mutua
- realidad ontológica distinta
- concepción estática del hombre y la realidad

"Mediante la vinculación sensible con la realidad, el hombre no se habría desarrollado ni transformado...el hombre se puede, pues, concebir como una máquina, como un autó-mata, que funciona mecánicamente según los impulsos recibidos". (141)

Se afirma por el contrario:

- Interdependencia hombre-naturaleza.
- Mutua transformación e interacción.

La crítica marxista intenta profundizar en el porqué la teoría sensualista enfoca su filosofía de la manera descrita.

Marx no solo critica las ideas metafísicas generales,

"Estas se encuentran estrechamente vinculadas con el análisis de las situaciones sociales en las que surgen convicciones imaginarias y teorías que se desprenden de la limitación y desorientación del hombre". (142)

No basta criticar el sensualismo desde lo filosófico, ya que la conciencia humana no se puede comprender con las categorías naturalistas y fisiológicas, hace falta algo más. Los sentidos se forman con la actividad social, todo objeto del hombre son objetos del mundo humano.

"El sensualismo era según él, la filosofía de la clase social que formaba y utilizaba las cosas sin llegar a la conciencia del hecho de su "producción social". La postura de un mero espectador de la realidad, que caracterizaba a los sensualistas, reflejaba la experiencia de una clase que era la clase poseedora y no la clase trabajadora". (143)

La antropología sensualista se basa sobre los pilares de la inmutabilidad de la naturaleza y lo "acabado" del ser humano; de donde Marx deduce que en el fondo lo que se pretende es la inmutabilidad de la realidad social, es decir que los ricos sigan siendo ricos y los pobres sigan siendo pobres. Se trataría de querer

mantener las clases-ricos y pobres, es decir la sociedad injusta a través de una concepción de inmutabilidad de la naturaleza.

El que el hombre participe en la realidad circundante para hacerla realidad humana no depende del destino del individuo, sino de la estructura social objetiva en la que vive el individuo.

¿Ahora bien qué estructura social dificulta esta participación?

"Este factor es la propiedad privada... Esta crea clases dominantes, objetos de posesión". (144)

En principio Marx al desechar la teoría antropológica sensualista no hace más que ser concorde con toda su teoría antropológica de negar cualquier esencia, de concebir al hombre como una realidad en mutación continua, que no haya ningún a priori, o preterminismo que definan al hombre.

Es cierto que el hombre crea y recrea cosas en la naturaleza; es cierto que la naturaleza influye en el hombre ¿pero todo lo que hay en el hombre es fruto del cambio de la naturaleza? ¿es la entidad "hombre" igual a entidad "naturaleza" de tal manera que a todo cambio en uno corresponde cambio igual en el otro? ¿es el acto creador del hombre al transformar la naturaleza igual al que la naturaleza produce al influir en el hombre?

Los sensualistas exageraban sin duda al explicar la relación hombre-realidad, pero Marx ¿no exagera por otro lado?. Todo parte en Marx de negar al hombre como ser espiritual; iguala según eso

hombre-naturaleza ¿Tan material es ontológicamente el hombre como la naturaleza?

1.5.3. Marx y la antropología Hegeliana

Para Suchodolski Marx, en su polémica con Hegel y con sus discípulos,

"...creó una nueva filosofía del hombre. Esta filosofía al asumir y solventar los problemas formulados por el Renacimiento y la Ilustración ofreció una moderna y científica interpretación del hombre en tanto que ser activo y constituyó el punto de partida para las modernas concepciones antropológicas". (145)

En los siglos XVIII y comienzos del XIX fué naciendo la idea de que al hombre había que concebirlo como ser creador, como superador de lo objetivo y de lo socio-cultural, pero en Alemania adquirió un tono y contenido idealista. Se trataba de la creación de bienes espirituales y a través de la asimilación de esos bienes vendría una nueva creación y así sucesivamente.

"Hegel le dió a esta interpretación la forma de un gran sistema filosófico: el sujeto del desarrollo histórico de la cultura interpretado en tanto que conciencia, debía ser el espíritu objetivo cuyos actos y creaciones constituyen la trama de la vida del espíritu subjetivo". (146)

Para una interpretación del significado de Hegel para el humanismo es interesante toda la obra de I. Gutierrez Zuluaga: Fuentes del humanismo Marxista. (147)

En Hegel, pues, se destruye el espíritu subjetivo y el espíritu objetivo. La realidad es el desarrollo del espíritu objetivo,

es decir, el desarrollo de la idea. Entonces, en sentido Hegeliano, habría que hablar de un espíritu creador en sentido espiritual.

La influencia de Hegel en Marx es de sobra conocida, sobre todo la noción de creación objetiva de la realidad y de que el hombre es un ser activo y creador y que la realidad no es un caos ni la obra irracional de una gran idea de un individuo. Pero Marx,

"... en su búsqueda del sentido objetivo de la historia rechazó la hipótesis hegeliana de que dicho sentido puede determinarse como el lógico desarrollo de la idea, como una mutación regular del espíritu". (148)

El mundo objetivo no es una actividad espiritual, sino material y social y aquí viene el desacuerdo de Marx con Hegel. Marx acepta de Hegel el concepto del hombre como ser activo, pero no acepta esa actividad como espiritual.

"A juicio de Marx, Hegel, había acertado en la definición del carácter activo del hombre, pero definió desafortunadamente esta actividad como una actividad de tipo puramente espiritual como una actividad del espíritu, en lugar de definirla de un modo adecuado a su auténtica naturaleza, es decir, como una actividad material transformadora sobre todo el mundo material y del medio material de la vida humana". (149)

Para Marx la actividad del hombre es material y no espiritual. ¿El acto de creación del hombre es en sí un acto material? es decir, la producción de la idea ¿es acto material?. El mismo acto de la ideación de un cuadro por ejemplo, ¿es una actividad material? ¿En qué espacio y en qué lugar se sitúa? La concretización externa, es decir, la plasmación de hombre en un lienzo si es un acto material ¿pero lo anterior?.

Más aún, para Marx las transformaciones materiales de la realidad son transformaciones del hombre, es verdad que el hombre cambia -pero ¿qué y a qué? ¿en qué y cómo influye la realidad material en el hombre?.

Es interesante lo que dice Marx

"No es cierto que lo que el hombre produce y la forma en que lo produce es -como se asumía hasta entonces - una actividad realmente innecesaria para los hombres en la vida, o poco importante para su desarrollo intelectual, social y cultural". (150)

Se da, pues, una unión o inter-relación mundo material y mundo humano y también el mundo material se refleja,

"... en una determinada actividad moral y artística". (151)

Es interesante pues notar que el mundo moral, es decir la norma de conducta humana, es fruto del mundo material y lo mismo de la actividad artística.

"En cada período de su desarrollo histórico el hombre se halla formado por esa realidad y es a la vez su creador. En este sentido Marx afirma que "el hombre es el mundo del hombre". (152)

Esta última frase es muy querida para Bogdan Suchodolski pues la repite con frecuencia a lo largo de su obra.

Lo que el mundo es, eso es el hombre.

¿La misma historia del mundo no contradice estas afirmaciones?

¿No hay nada en común, a parte de la actividad, entre el hombre

de los Griegos y el del Renacimiento, de la Edad Media y el hombre actual? ¿No hay nociones de moralidad, de felicidad, de bondad, de trágico, semejantes? ¿Deja el hombre de ser lo que es porque se cambie su ambiente exterior? ¿En los países donde se ha intentado implantar las teorías de Marx, han cambiado los hombres realmente? ¿Es decir, dejan de ser ambiciosos, vengativos, generosos, felices, etc., etc.? Nos parece que en el corazón del hombre radica algo que no se puede situar únicamente en los elementos materiales. No vale decir que nunca se hará realidad una estructura material adecuada, porque eso es un escape tan utópico, como apelar a otras instancias que tanto gustan de criticar los pensadores marxistas.

¿El concepto de hombre y el concepto de naturaleza material son unívocos? es decir que ¿se les aplica el mismo contenido? Si, según Marx, el hombre es un ser activo ¿lo es la naturaleza material por él producida?. No parece admitir esto Marx. ¿Son únicamente dos momentos distintos de un mismo proceso del devenir material de la realidad? No parece que esto explique tampoco la realidad.

1.5.4. El hombre como conflicto interno: fuentes y solución.

Partiendo de la hipótesis de Marx de que la realidad material modela de una determinada manera al hombre, expone el conflicto del "mundo humano" es decir el mundo material, como correspondiente al conflicto interno del hombre.

¿En qué consiste fundamentalmente ese conflicto del mundo humano?

Las fuerzas productivas se enfrentan a:

- Un sistema establecido de relaciones sociales
- Ideología vinculada a dicho sistema.

Si se cambian las relaciones sociales y se vence esa ideología cambia la conciencia de los individuos.

¿Qué es lo que entiende Marx por conciencia? ¿Algo espiritual o material? Parece ser que es una entidad material que cambia y se transforma con la actividad material y con un tipo de relaciones sociales. Marx no admite nada inmutable en el hombre, luego tampoco la conciencia; parece ser que es la capacidad del hombre de sentirse como tal hombre y que varía con el cambio del mundo humano.

Marx expone las dificultades de vencer las relaciones sociales existentes e implantar un mundo más humano.

"... la resistencia cuesta mucho de superar; las relaciones sociales son consideradas por los hombres como una realidad independientes de ellos a la cual deben supe-
ditarse y las ideas profesadas por ellos justifican de
distintos modos la racionalidad de esa actitud. Así pues,
el mundo de las ideas sociales creado por los hombres se
les antoja una instancia independiente de ellos, un mundo
extraño y que les impone sus exigencias". (153)

El conflicto tiene, pues, su origen en una concepción ideológica que consiste en considerar la realidad independiente de los hombres. La independencia lleva a la extrañeza de ese mundo y ese conflicto, enfrentando hombre - mundo humano. Conviene notar que la historia del hombre es la historia de intentar hacer ese mundo más humano o a la medida del hombre. Esto es así desde la edad de piedra, hasta nuestros días. Es la lucha por la humanidad de la realidad que le rodea. Pero Marx no entiende así este enfoque; solamente llegaremos a una auténtica humanidad si luchamos contra la estructura social existente.

Se centra el conflicto en dos aspectos fundamentales, que a su vez son el origen de la alienación.

"...surge como resultado de la existencia de la propiedad privada y de la clasista diferenciación de la sociedad; pues en estas condiciones el trabajo humano, cuya esencia primordial y más profunda es la creación de la realidad humana se convierte en la producción de unas mercancías destinadas a la obtención individual por parte del empresario; en tales condiciones la sociedad, que representa la auténtica comunidad humana, se transforma en un instrumento de opresión y su forma de organización debe de desarrollarse y de enriquecer las relaciones interhumanas, permitiendo, por el contrario, la dominación de unos individuos por otros". (154)

Toda la alienación y la deshumanización proviene, pues, de la propiedad privada y la sociedad clasista. Quitadas estas, hemos creado las condiciones adecuadas para que el nuevo material sea realmente humano. Es decir que no hay nada que impida que el hombre se realice como tal. Se acabaría la opresión y la dominación del hombre por el hombre.

Es indudable que las condiciones sociales pueden ser causa de deshumanización y de hecho lo han sido y lo son. Y existe la explotación del hombre por el hombre y esto es un gran aporte del pensamiento marxista a la humanización del hombre y de la sociedad; pero en tanto en cuanto como teoría antropológica, que es lo que nos ocupa, ¿el cambio de estas condiciones sociales es la única y exclusiva causa? de tal manera que existiendo ésta, tendremos un mundo realmente humano y el hombre es realmente hombre.

El concepto antropológico proviene del cambio material de las estructuras sobre las que el hombre actúa que al humanizarse, humanizan al hombre. El hombre se constituye como tal cuando existen unas condiciones en el mundo concreto y si no no existe ese hombre.

Antes se había indicado que el concepto de hombre como ser activo es central en la antropología que vamos estudiando. Pero hay que notar que, a mi juicio, la actividad del hombre, en cuanto concepto viene a posteriori de la necesidad de cambiar la estructura social. Es decir que la sociedad hay que cambiarla luego el hombre es un ser activo. Aunque la actividad según Marx, precede al cambio social.

Es decir lo que se deduce del estudio de Marx es que el origen procede de su intuición o estudio en la realidad social y que ahí nace la concepción antropológica marxista; porque de lo contrario tendría que partir de un priori de tipo esencialista, eso no se admite.



Por eso

"El hombre deja de ser un creador para transformarse en un productor explotado o explotador; el mundo de las obras humanas deja de ser el auténtico mundo de la riqueza humana, o sea, el mundo de las necesidades y aspiraciones multifacéticas, para convertirse en un terreno de lucha por la existencia o por el beneficio". (155)

Para el autor, el trabajo y las relaciones sociales es la fuente:

- del incremento y enriquecimiento de las necesidades humanas.
- elevación por encima del nivel vegetativo de los animales.
- del progreso histórico de la humanidad.

Esta diferencia de enfoque de la realidad social, distingue a Marx de los pensadores del Renacimiento; estos veían que el hombre vivía en "un mundo al revés" y por eso el hombre o se vuelve loco o desaparece. Pero no fueron capaces de ver que el conflicto radica en la realidad social.

"En las condiciones de la economía capitalista y del sistema clasista el hombre "verdadero" no puede por menos "deshumanizarse" y la sociedad verdadera se convierte forzosamente en una sociedad ficticia... El hombre moderno no puede transformarse en el hombre real y el hombre real no puede ser un hombre verdadero".(156)

1.5.5. El hombre como revolucionario

Supuesto que el hombre está deshumanizado por las condiciones sociales en que vive y en concreto por la sociedad capitalista caracterizada por la propiedad privada y la división de clases,

Marx enfoca el tema y lo lleva a sus consecuencias últimas, a la acción revolucionaria. No existe otra manera de cambiar la sociedad.

He aquí un punto a mi juicio fundamental que toca al fondo de la antropología de Marx: transformación o revolución.

¿Qué se desecha?. La opción que cambiando el corazón del hombre se cambia la sociedad. Se admite la opción de que cambiando la sociedad se cambia el corazón del hombre. ¿Realmente se ha conseguido esto en el cambio socialista de la sociedad? la experiencia no puede estar muy de acuerdo con esta teoría. Marx opta por la revolución.

"Todo cuanto Marx calificó de "práctica revolucionaria" debía constituir el factor esencial de las transformaciones sociales y la fuerza principal que había de liberar a los individuos de la esclavitud de las formas de la vida social e intelectual que el desarrollo histórico había promovido hasta entonces y a los cuales estaban supeditados". (157)

Precisamente, la idea de la actividad revolucionaria es lo que lleva a concretar suficientemente el concepto marxista de la actividad humana por cuya acertada comprensión luchó tanto años contra los sensualistas, el materialismo metafísico, el idealismo y contra Hegel.

"Los hombres que crean las condiciones de su existencia y se forman a sí mismos, deben elevarse en su desarrollo histórico hasta la acción revolucionaria que les permita rechazar esas condiciones por cuanto se revelaron enemigos del hombre y se hallan mantenidos por los intereses de las clases dominantes". (158)

Hay que luchar contra la concepción de que esas condiciones pertenecen a la "naturaleza humana" y de que son mutables.

1.5.6. Ni ser metafísico ni inmutable. Ser dual.

Es claro que Marx liquidó toda concepción metafísica del ser humano y toda antropología esencialista.

¿De dónde provienen estas teorías?

"Marx demostró que los conceptos de ese tipo son siempre una infundada generalización de las experiencias de ciertas capas sociales en determinados períodos históricos y la elevación de tales generalizaciones al rango de unos principios objetivos e inmutables". (159)

Toda la metafísica antropológica no es más que la justificación de una determinada capa social para mantener sus principios y para justificar el no cambio social.

La antropología debía centrarse en el hombre concreto, cuya naturaleza auténtica debía ser la fuente para el cambio social.

Creo que aquí se halla una de las dificultades que Marx tiene en la concepción del hombre y que ya indicamos anteriormente.

Marx confunde o no admite la diferencia entre el concepto universal de hombre y el hombre concreto.

Cuando se habla de esencia del hombre no se intenta mostrar que esa esencia existe en la realidad, en la realidad existe el hom-

bre concreto que realiza en sí lo que es el hombre. Este hombre concreto se diferencia como tal de cualquier otro, tiene en común con los demás precisamente aquello que llamamos hombre. Cuando hablamos del "hombre", es decir, aquello que es común a todos los hombres, nos referimos evidentemente a una concepción abstracta, y precisamente a esa abstracción, innegable en el hombre y de naturaleza espiritual, se le atribuyen una serie de características que nacen de la experiencia vivida y concreta de los hombres. Cuando Marx generaliza y concede a los hombres características típicas del ser humano, no hace otra cosa que usar la capacidad espiritual de la abstracción. Lo que Marx no comprende es que la abstracción se basa en lo concreto y no al revés. Esta temática la iremos especificando más a lo largo del trabajo.

Es esencial a la antropología marxista, según Suchodolski.

"El hecho de que el hombre es el único ser vivo que se desarrolla históricamente a través de su participación en la creación del mundo objetivo a través de la superación o sus exigencias y a la vez de la superación de sus formas moribundas". (160)

Se niega la antropología espiritual, según la cual, el hombre se realiza en la proyección espontánea de sus aspiraciones.

Y por otro lado se niega la arbitrariedad humana. El mundo objetivo tiene sus leyes a las que el hombre debe supeditarse.

"El desarrollo del hombre se opera a través de su autoridad, la cual está supeditada a unas leyes objetivas de diferente tipo: la actividad científica, a los imperativos de la verdad; la actividad técnica, a los imperativos de la eficiencia; la actividad artística a los imperativos de la reforma... nada puede ser discrecional, nada puede resultar de la arbitrariedad humana. Las aspiraciones humanas, las obras humanas sólo pueden realizarse y perdurar merced a la supeditación a las leyes del mundo objetivo". (161)

De nuevo es interesante esta visión ¿sobre qué bases hay unas leyes objetivas que rigen la verdad, la eficiencia y la reforma? No aparece clara la respuesta.

Al mismo tiempo de supeditarse a esas leyes, el hombre debe ser un creador y un innovador.

Suchodolski afirma que:

"Esta dualidad en el desarrollo del hombre ... constituye uno de los motivos esenciales de la filosofía antropológica marxista". (162)

Volveremos más tarde sobre estos conceptos que son fundamentales en la antropología Suchodolskiana.

Como hemos visto Marx concede a Hegel la gran visión de poner de manifiesto, en oposición al materialismo de los sensualistas el carácter activo e histórico del hombre. Admitirá en él la no independencia que concede al hombre frente al mundo. Hegel demostró que el mundo es un crearse continuo y que el hombre es partícipe de esa creación, gracias a su acción subjetiva vinculada al desarrollo objetivo de la historia.

"La grandeza de la fenomenología de Hegel - escribía Marx - y su resultado final, cual es la dialéctica de la negación como base activa y creadora, estaba en que Hegel concibe la autocreación del hombre como un proceso, como una objetivación y seguidamente, como una abolición de la objetivación, como alienación, y la abolición de dicha alienación, estriba pues, en el hecho de que Hegel capta la esencia del trabajo y concibe al hombre objetivo, al hombre verdadero, por cuanto auténtico, como el resultado de su propio trabajo". (163)

Creo que en estas líneas se resume muy acertadamente lo que Marx concede a Hegel.

- Dialéctica de la negación
- Actividad y realidad humana
- Autocreación del hombre
- Proceso de objetivación del hombre
- Abolición de la alienación y la objetivación
- El hombre como ser objetivo
- El hombre como verdadero
- Concepción adecuada del trabajo

"Sin embargo el error de Hegel - a juicio de Marx - consiste en el hecho de que el "único trabajo que conocía y reconocía era el abstracto trabajo espiritual". (164)

Marx, según Suchodolski, al concepto hegeliano contrapuso el concepto del trabajo material y social de aquello que produce la vida material del hombre.

Lo que crea la cultura espiritual y a los hombres es el trabajo y no la labor espiritual.

"... la utilización de determinadas herramientas y la ejecución de determinadas acciones en el marco de la distribución social del trabajo son los factores que contribuyen a la transformación de los individuos, como lo ha definido lapidariamente Marx, el hombre es el reflejo de lo que produce y de cómo produce". (165).

1.5.7. Marx, Feuerbach y la Religión.

Las tesis sobre Feuerbach manifiestan que existe una dependencia en el materialismo antiguo y su teoría social y el nuevo materialismo y su concepción social. El concepto del hombre es esencial en este aspecto.

"La sexta tesis sobre Feuerbach precisa los límites y los defectos del materialismo pre-marxista en la concepción del hombre. Ciertamente, Feuerbach se esforzó en superar el modo tradicional de concertuar al hombre, pero no supo llegar hasta el final de un modo consecuente. Rechazó, es cierto, las caracterizaciones metafísicas de la esencia ideal, pero, sin embargo, adoptó como "esencia real" del hombre lo que era el producto de las relaciones existentes hasta entonces". (166)

Feuerbach no comprendió que la esencia real son "el conjunto de relaciones sociales" y de ahí no entendió ni el hombre ni su vida. Y optó por

- Individuo aislado y abstracto.
- Contenido genérico del hombre.
- Contenido natural.

Para Marx el "hombre es un mundo de los hombres", y pertenece a una forma social determinada.

Todas estas ideas las expone Marx al criticar los supuestos so
ciales sobre los que se edifica la religión. La frase:

"... el hombre creó a Dios y no Dios a los hombres". (167)

No es del todo cierto para Marx. La religión no es producto de
la irreligión como dicen los hegelianos.

Los hombres necesitan la religión debido a unas condiciones so-
ciales concretas. Es el grito de consolación de la injusticia.
Opio del pueblo. Hay que romper con el valle de lágrimas.

La idea de unir la religión a la situación social,

"...las desconocieron los filósofos alemanes que se limi-
taron a desenmascarar la religión como un producto de
la fantasía humana". (168)

Para Feuerbach la religión es:

- El sueño del espíritu.
- La teología es antropología.
- La religión diferencia al hombre de la fiera.

Todo esto es falso porque no enfoca la religión desde lo social,
concreto e injusto.

La religión para Marx no es

- Ni una representación de la realidad objetiva.
- Ni una expresión de la realidad subjetiva.

El hombre no crea la religión, sino la sociedad,

"... porque esta sociedad misma es un mundo falso". (169)

Por lo tanto hay que luchar no contra la religión dogmática si no contra la religión como forma de vida interior. Está claro que para Marx la religión como objetiva y dogmática ya la echa ron abajo los hegelianos y Feuerbach, pero como vida interior no y esto es lo que pretende él.

Se trata, pues, de algo que atañe a la esencia humana del ser histórico, como histórico, como activo, en contra de la esencia como invariable y eterna.

Así, pues, Feuerbach a pesar de materialista "opera con un con cepto metafísico del hombre", de este como "objeto sensible" y no "actividad sensible".

"Igual que para los materialistas de la Ilustración, todo el mundo sensible es para Feuerbach un mundo de las cosas y no un mundo de la actividad social sensible de los hombres que se desprende de su trabajo, de su técnica y de sus relaciones sociales". (170)

El hombre no se diferencia de las fieras por crear la religión, sino porque produce los medios de existencia. No hay que ir del cielo a la tierra sino al revés. El hombre se entiende partiendo de su actuación en la existencia concreta, real, social y

productiva, en determinadas circunstancias materiales.

"Sin reconocer que los hombres desde hace siglos transforman la naturaleza y en cada época se encuentran con la "naturaleza históricamente configurada", Feuerbach realiza especulaciones fantásticas acerca de la llamada "unidad del hombre con la naturaleza", que concibe aparentemente de un modo materialista, pero, en el fondo, opera con conceptos idealistas y metafísicos, porque esta unidad se considera como una verdad especulativa descubierta por la filosofía". (171)

Feuerbach concibe, pues, al hombre como naturalista, acabado, siempre igual, distinto por la conciencia de los objetos, si hay que transformar y mejorar al hombre debe hacerse a través y en su conciencia. Pero esto no es así:

"Pero esta reforma de la consciencia, al margen de las condiciones de existencia y de la actividad revolucionaria que reforman estas condiciones, queda en una reforma sólo aparente y ficticia". (172)

Me ha interesado citar este tema porque tal vez la antropología de Suchodolski se aparta a mi modo de ver de esa teoría pura - marxista, como veremos más adelante.

1.5.8. Marx y la actividad del hombre.

La actividad humana es tema central, según Suchodolski, de la teoría antropológica marxista, como hemos visto.

La actividad humana es la producción material, del propio medio ambiente, cuyo fin no es sólo la necesidad de mantenerse en vida sino que es el signo de que el hombre toma en sus propias manos las riendas de su propio destino y es testigo de su grandeza. Es síntoma del dominio del hombre sobre la realidad.

"Las ideas pueden ilusionarnos, las creaciones espirituales no tienen ninguna confirmación extrahumana; pero las obras materiales humanas nos convencen de que el hombre es una criatura que sabe imponer su voluntad a la realidad". (173)

Claramente Marx rechaza con esta postura todo espiritualismo y todo materialismo vulgar. Entre los espiritualistas el hombre no vive arrojado en un mundo material, extraño e incommunicable, sino que es precisamente la expresión de la grandeza humana.

Contra los materialistas mantiene que el hombre no es un puro animal, pues el hombre a través de su actividad crea y transciende la propia realidad, puede ir más allá de los límites impuestos por la propia naturaleza, cosa que el animal es incapaz de realizar.

"Así pues, el hombre es un "espíritu" que se materializa y hace materia que se "espiritualiza". (174)

Es realmente interesante esta expresión de Marx, pero no conviene engañarse, parece ser una definición semejante al hombre como ser animal racional. De hecho hay que entenderla en el contexto de su crítica a los espiritualistas y a los materialistas puros, y lo que quiere afirmar es que el hombre adquiere su sentido en la actividad material y que esta se humaniza a través de la actividad humana. Pero no como dos realidades contrapuestas sino íntimamente ligadas entre sí, de tal manera que no es posible entender la una sin la otra, ni hombre sin realidad ni realidad sin hombre; no se dan ni a priores ni a posteriores.

La acción del hombre es precisamente el espejo más fiel de su ser.

Como ya indicamos esta teoría tiene sus antecedentes en Hobbes y Bacon en el siglo XVII y a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX Wilhem Humboldt y la filosofía alemana elaboraron una teoría del hombre cuyos rasgos humanos se deben a la cultura que crea y Humboldt fué de los primeros en descubrir este proceso de analogía y posición del hombre y la cultura y en utilizar frases que se harían famosas.

"... o sea los términos de "objetivación" y de "alienación". (175)

El mundo objetivo le ha quitado al hombre su profundo humanismo y en él lo ha de volver a reencontrar a través de su actividad sobre él.

"Así pues la antropología marxista concebía al hombre como un ser que produce, transforma y desarrolla su pro pia personalidad a través de su actividad, creando en primer lugar su medio material de vida y seguidamente y en relación con aquel, su medio espiritual". (176)

Se rechazan conforme a esta visión dos grandes teorías antropológicas: la metafísica y la empírica.

Para la teoría metafísica la realidad es ilusoria y su esencia consiste en supeditarse a los valores eternos. Contra el empirismo la realidad no es inmutable sino que se puede cambiar.

"Pues el hombre es un ser activo, lo cual significa que crea su propio mundo y gracias a ello, se crea a sí mismo; el hombre es intrínsecamente mutable y se desarrolla en el curso del proceso histórico". (177)

A través del concepto del hombre como ser activo Marx intentaba acabar con todo el idealismo, imperante hasta entonces en la filosofía.

"Al insistir repetidamente en la relación de su materialismo con el materialismo metafísico, Marx, destacó que contrariamente a la condición del materialismo filosófico, que consideraba al hombre en cualquier manera como un elemento pasivo de la naturaleza, quería poner plenamente de manifiesto el carácter activo del hombre y de este modo acabar con el monopolio que el idealismo ejercía hasta entonces en el desarrollo de la filosofía". (178)

125

N O T A S

1. WOJNAR, Irena, "Nel campo della speranza razionale", I problemi della Pedagogia, 6 (1967) 5.
2. FREIRE, Paolo, Sobre la acción cultural, Santiago de Chile, Iciria, 1972, 19.
3. PALACIOS, Jesús, La cuestión escolar, Barcelona, Laia, 1979, 498.
4. MANACORDA, M.Á., Marx y la Pedagogía moderna, Barcelona, Oikos-Tau, 1979, 75.
5. GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel, Fuentes del Humanismo Marxista, Universidad de Valencia, 1974, 16.
6. Ibidem, 20.
7. SUCHODOLSKI, Bogdan, Teoría Marxista de la educación, México, Grijalbo, 1965, 312.
8. Ibidem, 195.
9. Ibidem, 312.
10. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, Barcelona, Laia, 1977, 31.
11. Ibidem, 31-32.
12. Ibidem, 32.
13. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Les problemes de l'essence et de l'existence, dans la connaissance de l'Homme", Revue de Synthèse, 36 (1964) 3.
14. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, Barcelona, Laia, 1977, 32. Ver también Gutiérrez Zuluaga, I, Historia de la educación, Madrid, Narcea, 1972, 103-105.
15. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Les problemes de l'essence et de l'existence dans la connaissance de l'Homme", loc. cit., 4.
16. GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel, Historia de la educación, Madrid, Narcea, 1972, 105.
17. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 33.
18. Idem.
19. GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel, op. cit., 133-138.

20. SUCHODOLSKI, Bogdan, op. cit., 34.
21. GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel, op. cit., 143-144.
22. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Remarques sur l'histoire de la philosophie de l'homme, du XVI^e au XVIII^e siecle", Revue de Synthese, 17-18 (1960) 40.
23. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 34.
24. GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel, op. cit., 163-164.
25. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Remarques sur l'histoire de la philosophie de l'homme, du XVI^e au XVIII^e siecle", loc. cit., 40.
26. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 35.
27. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Remarques sur l'histoire de la philosophie de l'homme, du XVI^e au XVIII^e siecle", loc. cit., 40.
28. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 35.
29. WOJNAR, Irena, "Bogdan Suchodolski: A philosopher of Man, Education and Culture", Dialectics and Humanism, 4 (1977) 180.
30. SUCHODOLSKI, Bogdan, op. cit., 36
31. Idem.
32. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Les problemes de l'essence et de l'existence dans la connaissance de l'Homme", loc. cit., 4-5.
33. Ibidem, 5
34. GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel, op. cit., 167
35. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 37.
36. Ibidem, 38-39.
37. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Problemi della Filosofia Rinascimentale dell'uomo", Accademia Polacca delle scienze, 33 (1967) 4-5.
38. Ibidem, 6.

39. Ibidem, 7.
40. SUCHODOLSKI, Bogdan, "La representation de l'Univers et ses consequences épistémologiques", Semaine de Synthese, 1-7 (1973) 422.
41. SUCHODOLSKI, Bogdan, "The impact of Copernicus" theory on the development of the natural sciences, and the humanities", The Review of the Polish Academy of Sciences, 12 (1974) 168.
42. Ibidem, 9.
43. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Les problemes de l'essence et de l'existence dans la connaissance de l'Homme", loc. cit., 6.
44. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Remarques sur l'histoire de la philosophie de l'homme, du XVII^e au XVIII^e siecle", loc. cit., 41.
45. Ibidem, 42.
46. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 40. Ver también Bogdan Suchodolski "Les problemes de l'essence et de l'existence dans la connaissance de l'Homme", loc. cit., 6.
47. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Problemi della Filosofia Rinascimentale dell'uomo", loc. cit., 9.
48. Ibidem, 10.
49. Ibidem, 11.
50. Ibidem, 13-14.
51. Ibidem, 14.
52. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 41.
53. Idem.
54. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Les problemes de l'essence et de l'existence dans la connaissance de l'Homme", loc. cit., 9.
55. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Problemi della Filosofia Rinascimentale dell'uomo", loc. cit., 21.
56. Ibidem, 22.
57. Ibidem, 23.

58. Idem.
59. Ibidem, 23-24.
60. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 41-42.
61. Ibidem, 42.
62. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Les problemes de l'essence et de l'existence dans la connaissance de l'Homme", loc. cit., 11.
63. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Remarques sur l'histoire de la philosophie de l'homme, du XVII^e au XVIII^e siecle", loc. cit., 43.
64. Idem.
65. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 44.
66. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Remarques sur l'histoire de la philosophie de l'homme du XVII^e au XVIII^e siecle", loc. cit., 45.
67. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Les problemes de l'antropologie philosophique du siecle des lumieres", Acta Universitatis Wratislaviensis, 339 (1976) 49.
68. Ibidem, 50.
69. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Remarques sur l'histoire de la philosophie de l'homme, du XVII^e au XVIII^e siecle", loc. cit., 45-46.
70. Ibidem, 47.
71. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Les problemes de l'antropologie philosophique du siecle des lumieres", loc. cit., 50.
72. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Remarques sur l'histoire de la philosophie de l'homme, du XVII^e au XVIII^e siecle", loc. cit., 47.
73. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Les problemes de l'antropologie philosophique du siecle des lumieres", loc. cit., 51.
74. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 44-45.
75. Ibidem, 46.
76. Idem.

77. Idem.
78. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Remarques sur l'histoire de la philosophie de l'homme, du XVI^e au XVIII^e siecle", loc. cit., 50.
79. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 47.
80. Ibidem, 48.
81. Idem.
82. Idem.
83. Ibidem, 50.
84. Idem.
85. Idem.
86. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Remarques sur l'histoire de la philosophie de l'homme du XVI^e au XVIII^e siecle", loc. cit., 51.
87. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Les problemes de l'essence et de l'existence dans la connaissance de l'Homme", loc. cit., 16.
88. Ibidem, 18.
89. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 53.
90. Idem.
91. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Les problemes de l'antropologie philosophique du siecle des lumieres", loc. cit., 47.
92. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Remarques sur l'histoire de la philosophie de l'homme du XVI^e au XVIII^e siecle", loc. cit., 52.
93. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 54.
94. Idem.
95. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Les problemes de l'antropologie philosophique du siecle des lumieres", loc. cit., 55.
96. Ibidem, 52.
97. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 55.

- 98. Idem.
- 99. Idem.
- 100. Ibidem. 56.
- 101. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Remarques sur l'histoire de la philosophie de l'homme du XVI^e au XVIII^e siècle", loc. cit., 57.
- 102. Idem.
- 103. Ibidem, 58.
- 104. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Les problèmes de l'essence et de l'existence dans la connaissance de l'Homme", loc. cit., 18.
- 105. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 56.
- 106. SUCHODOLSKI, Bogdan, "La représentation de l'Univers et ses conséquences épistémologiques", loc. cit., 423.
- 107. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Le idee copernicane e il loro significato filosofico e culturale", Accademia Nazionale dei Licei, 145 (1970) 3.
- 108. SUCHODOLSKI, Bogdan, "The impact of Copernicus' theory on the development of the natural sciences and the humanities", loc. cit., 166.
- 109. SUCHODOLSKI, Bogdan, "La représentation de l'Univers et ses conséquences épistémologiques", loc. cit., 425.
- 110. SUCHODOLSKI, Bogdan, "La idee copernicane e il loro significato filosofico e culturale", loc. cit., 7.
- 111. SUCHODOLSKI, Bogdan, "The impact of Copernicus' theory on the development of the natural sciences and the humanities", loc. cit., 169.
- 112. SUCHODOLSKI, Bogdan, Teoría Marxista de la educación, loc. cit., 312.
- 113. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 75.
- 114. Ibidem, 76.
- 115. Idem.
- 116. Idem.

117. Ibidem, 77.
118. SUCHODOLSKI, Bogdan, Teoría Marxista de la educación, loc. cit., 88.
119. Ibidem, 89.
120. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 77-78.
121. Ibidem, 78.
122. SUCHODOLSKI, Bogdan, Teoría Marxista de la educación, loc. cit., 90.
123. Ibidem, 91.
124. Ibidem, 91-4.
125. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 78.
126. Ibidem, 79,
127. SUCHODOLSKI, Bogdan, Teoría Marxista de la educación, loc. cit., 227-8.
128. Ibidem, 228.
129. Idem.
130. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, Barcelona, Península, 1975, 80-81.
131. Ibidem, 81.
132. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, Barcelona, Laia, 1976, 222-223.
133. Ibidem, 223.
134. Idem.
135. SUCHODOLSKI, Bogdan, Teoría Marxista de la educación, loc. cit., 230
136. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, loc. cit., 224.
137. Idem.
138. SUCHODOLSKI, Bogdan, Teoría Marxista de la educación, loc. cit., 230-31.

139. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, loc. cit., 224-225.
140. Ibidem, 225.
141. SUCHODOLSKI, Bogdan, Teoría Marxista de la educación, loc. cit., 231.
142. Ibidem, 232.
143. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, loc. cit., 225.
144. SUCHODOLSKI, Bogdan, Teoría Marxista de la educación, loc. cit., 232-3.
145. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 56.
146. Ibidem, 57.
147. GUTIÉRREZ ZULUAGA, Isabel, Fuentes del Humanismo Marxista, loc. cit.
148. SUCHODOLSKI, Bogdan, op. cit., 57.
149. Idem.
150. Idem.
151. Idem.
152. Ibidem, 58.
153. Idem.
154. Idem.
155. Ibidem, 58-59.
156. Ibidem, 59.
157. Ibidem, 60.
158. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, loc. cit., 238.
159. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 60.
160. Ibidem, 61.
161. Idem.

- 162. Idem.
- 163. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, loc. cit., 111-112.
- 164. Ibidem, 112.
- 165. Idem.
- 166. SUCHODOLSKI, Bogdan, Teoría Marxista de la educación, loc. cit., 240-1.
- 167. Ibidem, 242.
- 168. Idem.
- 169. Ibidem, 243.
- 170. Idem.
- 171. Ibidem, 246.
- 172. Ibidem, 247.
- 173. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, loc. cit., 227.
- 174. Ibidem, 228.
- 175. Ibidem, 111.
- 176. Ibidem, 113.
- 177. Idem.
- 178. Ibidem, 222.

CAPITULO II

LA ANTROPOLOGIA DE LAS NUEVAS CIENCIAS SICO-SOCIOLOGICAS
Y LA EXISTENCIA. HACIA UN NUEVO MODELO ANTROPOLOGICO DE
LA CIVILIZACION ACTUAL Y FUTURA.

2.1. LA ANTROPOLOGIA DE LAS NUEVAS CIENCIAS SICO-SOCIOLOGICAS Y LA EXISTENCIA.

2.1.1. Teorías psicológicas y sociológicas sobre el hombre

Según Suchodolski, se han realizado intentos de definir al hombre desde los campos de la psicología y la sociología.

Es decir, se han querido sobrepasar de los límites dentro de los que cada ciencia debe enfocar su total cometido.

Para Suchodolski ni la sociología ni la psicología son ciencias capaces de dar una explicación total del ser humano, sino que son ciencias cuyo objeto es una explicación más bien del individuo parcial que del hombre entero. De esta manera nunca se podrá convertir en antropología filosófica, pues esta abarca mucho más que aquellas. La antropología filosófica es una ciencia unificada del hombre y no es el estudio de un aspecto parcial del individuo. Naturalmente para entender estas afirmaciones de Suchodolski hay que entender sobre qué concepto de hombre se basa, esto es el hombre en el mundo y éste en el hombre.

Esta visión Suchodolskiana del hombre como totalidad, que la explicitará en su exposición del tema de la personalidad, tiene sus raíces en la filosofía de Spranger que fué su profesor en la Universidad de Berlín.

En el mundo cultural Polaco que vivió Suchodolski en su período de formación hace hincapié en una visión psicológica y parcial del hombre, en una filosofía de tipo logístico de la mano de su profesor Lukasiewicz, por eso las teorías de Spranger del hombre como totalidad iluminaron profundamente el pensamiento de Suchodolski.

De manera semejante influyó la Sociología de A. Vierkandt, profesor suyo en Berlín.

Spranger y Vierkandt, tienen, pues, una gran influencia en la ontología filosófica como totalidad que expone Suchodolski.

Cualquier ciencia completa del hombre:

"...que suele calificarse gustosamente de antropología filosófica para diferenciarla de la antropología natural, habría de ser una ciencia sobre el hombre total y especialmente sobre sus formas de desarrollo en relación con las fases del progreso histórico de la civilización". (1)

¿En qué consiste esta ciencia unificada sobre el hombre? o dicho de otra manera ¿en qué consiste la antropología filosófica?

"Esta concepción de la ciencia humana no tomaría en consideración al individuo - tanto que cuerpo, mente o "ser social" desligado del mundo que el mismo ha creado, sino que analizaría precisamente "el hombre y su mundo", conjuntamente, o sea en tanto que artífice de ese mundo y a la vez como un ser formado por su propia obra". (2)

Por lo tanto las teorías psicológicas y sociológicas fallaban en lo más fundamental de una concepción antropológica completa, el medio en que el hombre se desarrolla y por esto no podía aspirar a explicar al hombre cabal, sino aspectos parciales del individuo, o su cuerpo, mente o el ambiente.

La teoría del conocimiento de estas disciplinas no podían servir como base ni para una teoría antropológica ni tampoco para una concepción adecuada de la educación; es decir emprender el proceso de transformación del hombre a través de su actividad sobre el mundo.

Cualquier antropología se pregunta sobre el hombre, ¿qué es el hombre? ¿cuál su fin? ¿cómo es su vida?

La psicología, como su nombre indica, no responde a esa pregunta, sino que da respuestas sobre lo psíquico del hombre, dejaría sin tocar lo no psíquico del hombre, que, según Suchodolski, sería la parte fundamental del mismo ¿Qué sucede con el mundo?, ¿cómo se relaciona el hombre con el mundo?

Diríamos entonces que la psicología se adentra en la profundidad de la psique humana, se adentra en el laboratorio del ser e intenta demostrar que es lo que hay. Esto es, sin duda, lícito, pero deja de serlo en cuanto, a partir de los datos psíquicos intenta dar una explicación total de lo que es hombre. Nunca la psicología puede intentar llegar a ser una antropología porque del estudio de una parte quiere definir el todo.

Por eso los resultados de los análisis psicológicos no dejar de ser limitados y las teorías psicológicas del hombre no pueden considerarse como teorías completas.

La diferencia entre las teorías psicológicas y sociológicas radican en que si las primeras centran su atención sobre los aspectos psíqui

cos del hombre y prescinde del entorno, las teorías sociológicas centran su atención en el entorno y prescinden de lo interior del individuo.

Otro de los aspectos que las diferencia es el estudio del hombre como individuo o colectividad.

"Las teorías sociológicas que destacan - contrariamente a las teorías psicológicas - la significación del ambiente y de la colectividad en el desarrollo del hombre:... el individuo no se transforma en ningún modo en base a las hipótesis internas sino de acuerdo con las exigencias y las aspiraciones de los gustos, de acuerdo con la presión del medio social". (3)

Si el hombre se define conforme a las exigencias de los gustos y la presión social, el hombre se debe acomodar a los postulados del grupo social, la personalidad consistiría en la "adaptación" al medio social.

El hombre sería un ser "modelado" por el medio ambiente y la entidad antropológica provendría del juicio de los demás.

"De acuerdo con estos conceptos se clasificaba a los grupos sociales según su carácter... se describía el proceso de formación del individuo en los diferentes períodos de su existencia y los diferentes tipos de grupos a los que pertenecía o trataba de pertenecer; finalmente se analizaban las diversas maneras de la buena o mala adaptación del hombre a las condiciones de vida y del ambiente social, considerándolos como el proceso fundamental del desarrollo de la personalidad". (4)

Todas las teorías sociológicas tenían como defecto el no tener en cuenta los factores históricos.

Es indudable que muchos estudios sociológicos sí se relacionaban con conceptos históricos pero tendían en general a explicaciones suprahistóricas.

Dentro de las teorías sociológicas Suchodolski presta especial atención a la teoría del medio ambiente.

¿En qué consiste esta teoría? En un intento de explicar las personalidad a partir de una categorización del ambiente.

El ambiente se podía dividir en urbano y rural. Se prescindía de los datos históricos concretos y se intenta hacer una tipografía, una definición general, suprahistórica de lo que constituye lo rural y lo urbano, se intentaba buscar las constantes de dichos ambientes y a través de ellos definir la personalidad del hombre.

Como se ve, es un falso historicismo, en tanto en cuanto como concepto general, no explica la realidad concreta. Es decir, parte de la historia, pero al universalizarlo pierde su carácter de concreción; así se hablaba del medio rural como natural y del urbano como artificial.

La personalidad se explica dentro de las características que se asignan a cada uno de esos ambientes.

"... en el primero de ellos la vida social está supeditada a los contactos directos y las relaciones de vecindad, mientras que en el ambiente urbano destacan las relaciones indirectas a través de las instituciones y organizaciones; en el ambiente rural se forman unas concepciones del mundo

irracionales y religiosas, mientras en la esfera urbana nacen las concepciones y el mundo de la vida racionalista ... Esta tipología del ambiente servía de base para la tipología de los hombres, la tipología de las "gentes de aldea" y la de las "gentes de la ciudad" en la cual las contradicciones alcanzaban unas dimensiones puramente metafísicas". (5)

Suchodolski critica la concepción sociológica del medio ambiente porque, tanto lo rural como lo urbano, se da en las circunstancias históricas-sociales concretas y no abstractas.

A mi juicio, Suchodolski cae de nuevo en la dificultad de entender el concepto de abstracción y el concepto de lo universal. Evidentemente lo "rural" y "lo urbano", en tanto de abstracción no existe, pero como concepto sí existe; y es un concepto que tiene su fundamento en la realidad y de ahí se puede deducir que el hombre que vive en "lo rural" suele tener unas categorías comunes que se pueden aplicar a todos los hombres que vivan en la aldea; y esto es válido, en tanto en cuanto sea un estudio adecuado de la realidad rural y lo mismo lo industrial.

Ahora bien, "fulano de tal", viviendo en una aldea experimenta más aspectos en su vida concreta, que el concepto universal expresa.

Suchodolski arguye de la siguiente manera para negar validez a la concepción sociológica del medio ambiente.

"Las condiciones de vida en la aldea cambian en la medida en que modifican las relaciones de servidumbre o de propiedad del campesino..., de unas condiciones de propiedad individual de la tierra o de unas condiciones de propiedad cooperativa... Y este sistema de relaciones históricamente variables es precisamente el que influye decisivamente en la formación del hombre". (6)

Es evidente que la realidad histórica vivida de una u otra manera influye en el hombre ¿pero no se puede definir esa realidad, teniendo en cuenta todos los aspectos que se quieran y hablar de "lo rural" y decir que el hombre que vive en unas condiciones determinadas, es un hombre que se comporta y actúa de una manera concreta?

Tal vez, en parte, Suchodolski tiene razón: la realidad es siempre cambiante y el concepto abstracto no capta esa realidad. Y en este sentido hacer perdurar un concepto que se basa en una realidad total y en esto fallan las teorías sociológicas. Pero, ¿no se puede hacer una filosofía de lo rural, o de lo urbano, que ayude en el conocimiento del hombre?. Es decir, siempre que existe la realidad rural, ¿no se puede hablar de lo rural?

En última instancia se parten de posturas distintas; el hombre y la realidad son concretos y no abstractos, y una visión que admite lo concreto y lo abstracto como válidas.

Por último Suchodolski hace una crítica de la sociología del ambiente que centra con claridad su disconformidad con esa teoría.

"La sociología del ambiente, que se centraba más que nada en lo que rodeaba al individuo sin importarle mucho los procesos históricos que transforman ese ambiente y el papel humano en el mismo, se esforzaba por descubrir las características tipológicas duraderas del ambiente en lugar de su contenido histórico variable. Con lo que dicha sociología no podía suministrar una teoría antropológica cabal". (7)

Creo que en esto está acertado Suchodolski. La teoría sociológica aunque tiene en cuenta la realidad, no estudia o no tiene en cuenta esos procesos históricos que transforman el ambiente y el papel del hombre en el cambio.

La teoría sociológica describe la realidad rural y urbana y de ello saca sus generalizaciones sobre la vida rural y urbana y cómo influyen en el hombre. Pero prescinde del proceso histórico.

2.1.2. El individuo como persona - miembro de una clase

A juicio de Suchodolski una de las aportaciones básicas de Marx es el nuevo significado que tiene el trabajo. El hombre como ser activo es el punto de partida para entender el significado del concepto marxista del trabajo. El trabajo es la manifestación de la actividad del hombre, y del tipo de trabajo se deduce un tipo concreto de vida social que conduce a su vez a un tipo de individuo u otro. El hombre es el mundo en que vive.

Actividad	trabajo	sociedad	individuo.
-----------	---------	----------	------------

En la sociedad capitalista la actividad del hombre está determinada por una serie de circunstancias.

"... se halla conformada por las exigencias de la economía mercantil, por el principal beneficio individual resultante de la propiedad privada de los medios de producción. En tal situación el trabajo, que constituye el medio específico de expresión de los individuos, se vió relegado al nivel de un esfuerzo físico e inhumano suministrador de beneficios para otros individuos. En estas condiciones la vida social, que constituye la forma esencial de la existencia humana, se redujo a un instrumento de dominación clasista de unos individuos sobre los demás". (8)

De la descripción de esta realidad nacen una serie de contradicciones básicas y fundamentales; entre otras, el individuo como persona y el individuo como miembro de una clase.

Es decir, la descripción de la realidad social capitalista modela un tipo determinado de hombre, hombre dividido. La sociedad capitalista muestra.

"... cómo en las condiciones de la sociedad de clases el "individuo como miembro de una clase" domina y aniquila al "individuo como persona". (9)

Con esto se quiere decir, que el individuo, como persona, tiene derecho a un tipo de trabajo que le dignifique como persona, sin embargo la estructura social capitalista, al instaurar un tipo de trabajo basado en la propiedad privada y el beneficio, deshumaniza el trabajo y al hombre le convierte más en miembro de clase que persona.

Por eso el proceso de humanización del trabajo consiste en la destrucción de la sociedad clasista, raíz de la deshumanización del hombre.

Si los hombres no son dueños de su destino histórico, si su actividad no es creadora de una nueva sociedad, son "individuos casuales".

"... sólo tras la dominación por los hombres de las condiciones de su existencia será posible realizar el principio de la "liberación del hombre" de las cadenas de la esclavitud y la casualidad". (10)

Para Suchodolski, Marx demostró de manera penetrante la interrelación hombre-instituciones sociales. Ante tantas teorías que como hemos visto contraponían hombre-realidad, para Marx se da una íntima y estrecha relación hombre-realidad; no se pueden entender ninguna de las dos sino en profunda colaboración. Es la misma moneda con dos caras.

Mas aún "la verdadera fisonomía interna" del individuo se configura a través de un determinado orden social, las instituciones modelan sus ideas y sus sistemas de valoración, la vida diaria.

El hombre por lo tanto no sólo "reacciona" ante la realidad, como pensaban los sensistas, sino que se constituye por la misma realidad y aún en lo más íntimo del hombre: sus ideas, valores, motivaciones y deseos. El individuo como personalidad en toda su riqueza es creado por la realidad socio-material. Por eso la sociedad capitalista da origen a "individuos de una clase", pero no a "personas" y al mismo tiempo da origen a "individuos casuales" individuos cuya actividad no domina el mundo, sino que el mundo les domina a ellos.

2.1.3. Antropología idealista

Para Suchodolski, casi toda la historia de la antropología se reduce a dos corrientes: aquella que define al hombre por su esencia y la que le define por su existencia; estos mismos conceptos como veremos más tarde los aplica a la pedagogía y así hablará de la pedagogía de la esencia y pedagogía de la existencia.

Por ser tan importantes estos conceptos para el autor voy a tratar de ampliarlos y debatirlos aunque están indicados con anterioridad.

"... la concepción idealista del hombre se manifiesta en dos formas básicas: la primera y más antigua de ellas eligió como punto de partida el análisis de la denominada esencia humana, mientras que la segunda, que sólo adquirió importancia a partir del siglo XIX, partió del análisis de la denominada existencia humana". (11)

Nos enfrentamos pues, con dos corrientes semejantes del idealismo.

A la nueva corriente del idealismo Suchodolski la llama la antropología metafísica.

¿Cuál es la característica de esa antropología?

"Su característica especial es el carácter metafísico, ahistórico de las ideas y definiciones". (12)

Se parte, pues, en esta teoría de la precisión de la historia como fuente de la ideología.

¿Cuál es el meollo o centro? Todo se mueve alrededor de la esencia mismo.

"Su núcleo básico es la tesis de la "esencia" humana, que se da por fija desde los tiempos primitivos". (13)

El hombre concreto se determina por su esencia verdadera y se le juzga por esa esencia.

Para Suchodolski la lucha del Renacimiento con la mentalidad de la Edad Media, no es una lucha por una concepción del hombre esencialmente distinta, sino que es una manera distinta de una concepción antropológica igual. ¿Por qué dice esto Suchodolski? ¿En qué se diferencian la visión del Renacimiento de la época anterior?

- Diferencia en el modo y en el contenido de la naturaleza humana.
- El alma como esencia de la naturaleza inmortal.

- El quehacer humano se debe realizar conforme a las exigencias de Dios.
- El pecado se libera por la oración y la virtud.
- Ser sumiso a Dios, es el resumen de todo.

Sin embargo en el Renacimiento:

"... se sitúa la idea de que esta naturaleza se expresa en el pensamiento y en lenguaje, pero también en la práctica, principalmente en la actividad técnica". (14)

Por lo tanto la actividad es algo que añade el Renacimiento. Conviene fijarse que este es el comienzo históricamente hablando de conceder al hombre la capacidad de actuar. Pero a Suchodolski no le llena este tipo de actuación porque no cambia la realidad social.

Otra de las características es la superación de la concepción religiosa que tenía la teoría idealista anterior y se liberó del yugo de la Iglesia.

La importancia que da Suchodolski a la liberación del poder de la Iglesia raya en lo obsesivo. Todos los males de la humanidad se deben a la Iglesia.

Para Suchodolski sin embargo las diferencias entre los dos idealismos es más aparente que real.

"... esta concepción universal del hombre implica pese al contenido progresista que puede encontrarse principalmen

te en la filosofía de Giordano Bruno y Tomás Campanella - la concepción fundamental de la teoría metafísica de que la naturaleza humana es algo fijo e invariable desde hace siglos". (15)

Se trata, pues, de la misma ontología con palabras distintas. El hombre seguía siendo una esencia acabada.

Para Suchodolski existe un paralelismo entre estas dos teorías idealistas y la pugna en los siglos XVII y XVIII entre los racionalistas y los sensistas, los unos abogan por las ideas innatas y los sensistas porque la persona nace como "Tabula rasa". Nada cambia en la concepción fundamental del hombre.

Algo parecido sucedió entre los racionalistas y los pragmáticos. El definir al hombre como animal racional u homo faber; no implica un cambio fundamental en la antropología. Ambos niegan la historia.

"El pragmatismo negó la historia como proceso histórico; no alcanzó tampoco a comprenderla". (16)

Es importante notar que Suchodolski clarifica así la visión de su antropología. Por un lado, como hemos visto anteriormente, hace una gran alabanza del significado antropológico que a lo largo de los siglos han tenido las antropologías progresistas. Griegos, mito Prometeo, las teorías homocéntricas, el Renacimiento, convirtiendo al hombre en el centro de interés, los racionalistas, colocando a la razón como principio de la evolución histórica, los pragmáticos, los empiristas, sensistas, materialistas, idealistas, todos han contribuido al progreso de la antropología de signo humanista, pero ninguno comprendió en profundidad la clave del verdadero progreso

de la concepción del hombre; en cambio Marx dió en el clavo. Ninguno ha tenido la percepción aguda de que el progreso histórico, social y concreto y la actividad del hombre sobre él, determinan la auténtica antropología y que el hombre no es más que el desarrollo social.

"... el pragmatismo se revela - pese a su oposición con el racionalismo - propiamente como un racionalismo extravertido". (17)

Anteriormente hemos estudiado las teorías psicológicas y sociológicas, Suchodolski, en este punto también, los coloca dentro de la metafísica.

¿Qué aportó de nuevo y positivo la antropología psicológica? Según Suchodolski únicamente la lucha contra la teoría religiosa del alma; pero renunció a los elementos históricos del hombre. Lo mismo se puede decir de la sociología.

"La ampliación del círculo de ideas de la psicología, que se realizó gracias a la etnología y a la sociología, sirvió para otros fines: para la búsqueda de propiedades constantes "eternas" de la naturaleza humana, que se oculta en el transcurso del desarrollo histórico con la máscara de la cultura". (18)

Todo el movimiento sico-sociológico explica el hombre primitivo oculto en el ropaje de la civilización, hombre lleno de amor y de agresión. Freud es el punto culminante de estas teorías.

"¿Es el hombre un ser histórico? No, responden los psicólogos que siguen la evolución de lo psíquico desde los tiempos primitivos". (19)

La historia es ropaje, el calor, es cubrir la desnudez, no cambia nada.

El resumen que hace Suchodolski es el siguiente:

"Así, pues, ni los sensistas ni los pragmáticos, ni los sicólogos del desarrollo se oponen, pese a todas las apariencias, a la teoría metafísica del hombre, sino que la apoyan". (20)

Suchodolski se pregunta admirado cómo es posible que a pesar de los grandes adelantos que se produjeron en el siglo XIX, nadie intentase desbancar esta filosofía metafísica sobre el hombre.

Sin duda se dió un gran avance en la historia de las ciencias y del arte en el siglo XIX, pero ¿por qué nadie comprendió la antropología histórica del hombre? Suchodolski cree que se intentó pero que no se llegó a resultados tangibles.

2.1.4. Antropología existencialista.

Para Marx, pues, no es la explicación metafísica, bien sea idealista o existencialista; ambas tienen un fallo y es la no identificación de los procesos históricos en el hombre; la negación del carácter creador del hombre; y esto trae como consecuencia que sea sujeto de sus productos materiales y espirituales. Solamente la liberación de esta alineación material y espiritual se puede liberar a través del derrocamiento de la clase burguesa; únicamente el predominio del hombre sobre el mundo logra esa liberación; y la revolución logra esos objetivos.

"... la eterna lucha de los hombres, entre aquellos que se esfuerzan por comprenderle sobre la base de su "esencia" y los que toman su "existencia" como punto de partida para

su comprensión transcurre en las categorías de la actividad histórica-social decisiva que crea un mundo humano del futuro que paulatinamente se le presenta al hombre de modo más manifiesto". (21)

Los existencialistas protestaban, y con razón, de una antropología basada en contenidos ideales, y de la supuesta eternidad o inmutabilidad de la esencia del hombre.

Pero el pecado de los existencialistas, no está en fijarse en la existencia real de los hombres, sino en no ver más allá de la existencia concreta que estaba caracterizada por un tipo de intereses sociales determinados. La existencia que reflejaban era una existencia determinada por las concepciones burguesas de la realidad.

Los existencialistas protestaban porque no se puede identificar al hombre con la existencia que lleva porque en ella no se realiza la auténtica esencia humana.

"La solución de este dilema se halla en la indicación de que la esencia humana se configura y evoluciona en el proceso histórico de la creación de un mundo humano y de la conquista del dominio de este mundo". (22)

Por lo tanto, Marx no es ni esencialista ni existencialista tal como estas corrientes filosóficas se entendieron en su tiempo.

Es verdad que la antropología marxista parte de ambas corrientes pero las supera.

Se acepta de ellas, de Hegel sobre todo, de que el desarrollo histórico es sensible y objetivo, que la historia no es ni un caos ni la

obra irracional de grandes individualidades.

"La filosofía de Hegel puso al mundo sobre la cabeza, Marx ha querido ponerlo sobre los pies". (23)

En concepto existencialista del hombre se queda pequeño para Marx, pues no basta situar al hombre en la existencia, sino que es necesario situarle activa y creativamente en ella. Es un existencialismo creador de una nueva realidad. Que destruye por la revolución la estructura social existente, propiedad privada y las clases sociales.

Es existencialista en cuanto la estructura social no abarca la totalidad del mundo.

Y la consecuencia es un hombre creador de un mundo humano a medida del hombre, "el hombre es el mundo humano"; definición que compendia el resumen entre esencialismo y existencialismo.

El conflicto dramático del hombre a lo largo de la historia ha sido ir situando al hombre ante disyuntivas de difícil o imposible elección: esencia - existencia; idealismo-materialismo; en el mundo, pero supeditado a él; libre del mundo pero sin influir en él, desarrollo de ideales, pero sin contenido social y material.

"Los escritores del Renacimiento percibían con perspicacia estos conflictos demostrando que el mundo en que viven los hombres es un mundo de revés y que el hombre verdadero debía perecer en él o convertirse en un loco; pero no comprendían el mecanismo social de estos conflictos". (24)

¿Cuál es la aportación de Marx?

Descubrir que en el régimen capitalista y de clases no hay solución a este conflicto.

No es la concepción esencialista del hombre, porque ésta nace y se fructifica para mantener la estructura capitalista; porque prescinde de la actividad social, política y educativa concreta.

Tampoco el existencialismo, porque éste acepta la realidad tal cual es, como un dato invariable; la manera que los hombres viven no es manifestación de su esencia verdadera.

"... el hombre es el único ser viviente que se desarrolla históricamente por su compromiso en la creación de su mundo objetivo, por la sumisión a sus exigencias y al mismo tiempo, por la transformación de sus medios creadores".
(25)

La respuesta a las preguntas antes formuladas, la encuentra Sucho-dolski en la burguesía.

"... la burguesía en los siglos XIX y XX, se sitúa cada vez en posiciones reaccionarias, sus concepciones históricas tuvieron que oponerse al verdadero proceso del pasado y del camino de desarrollo para el futuro". (26)

La burguesía jugó un papel muy importante en un determinado momento histórico. Suchodolski concede gran importancia al movimiento burgués pues fué una lucha contra el feudalismo y la antropología mantenida en aquel tiempo.

"La concepción del hombre que fué desarrollada por la ideología predominante del feudalismo se apoyaba en principios religiosos y de este modo servía a los intereses de la iglesia y de los detectores del poder mundial". (27)

Ahora bien la burguesía se enfrentó a este poder temporal y religioso y consecuentemente se opuso a esta antropología feudal, por eso el Renacimiento fué el surgir de una creencia que daba valores autónomos al hombre; los valores debían de ser la sumisión y la religiosidad y en su lugar se erigen los valores materiales, la actividad terrena de los hombres y la moral universal.

Pero a pesar de todo, la burguesía mantuvo, de modo general, la existencia de un contenido conceptual inmutable del hombre.

"Esta ideología intentaba definir en algunos campos este contenido conceptual de modo distinto, pero no rompió con el convencimiento de que la denominada esencia "humana" es una imagen ideal previa para todos los hombres concretos". (28)

La antropología burguesa acepta la conceptualización idealista de la escolástica y define al hombre a partir de conceptos de esencia, como animal racional, ente político u homo Faber.

¿Qué quiere decir esto? que se admite la esencia del hombre, cuyo contenido es ideal, general y constante. Como veremos la importancia para la pedagogía de este enfoque antropológico es clara.

La filosofía burguesa es positiva en cuanto que no es fideísta ni mística, pero en el fondo es metafísica-idealista.

Para Suchodolski la concepción burguesa del hombre que inicial-

mente supuso un progreso considerable contra las concepciones feudales, poco a poco se fué convirtiendo en reaccionaria y la concepción metafísica del hombre en el baluarte del anti-progreso: ¿Por qué? porque prescinde del desarrollo histórico del hombre.

"El "hombre" concebido de modo metafísico ... no era más que un compendio de las experiencias históricas hasta entonces adquiridas ... Esta concepción del hombre culminó precisamente en considerar las características de hombre existentes en el capitalismo como características "substanciales" de la humanidad en general y por consiguiente, proclamar del orden predominante como el más adecuado a la "naturaleza humana". (29)

Por lo tanto, la burguesía, al enfrentarse con nuevos enemigos, no sabe avanzar y para mantenerse en el poder esgrime la esencia y la naturaleza del hombre como inmutables y por lo tanto el orden burgués es eterno.

Para Suchodolski, el ejemplo más claro de que la filosofía burguesa no era capaz de crear una concepción que no fuera metafísica, radica en la llamada filosofía de la cultura.

"La filosofía de la cultura arranca de la filosofía de Hegel, que considera la realidad como un proceso histórico; su representante más característico fue Dilthey, que en sus estudios expone el proceso de formación del "mundo histórico" y el proceso del desarrollo histórico del hombre". (30)

Esta filosofía de la cultura no es más que el resurgir de la concepción metafísica del hombre, pero disfrazado de historicidad.

"¿Cuál era el verdadero contenido de la filosofía de la cultura?... Mostrar cómo el "mundo de valores" se realiza en la historia". (31)

La historia presenta una serie de valores al hombre y éste al ele
gir crea la cultura, esta elección implica responsabilidad y con
formidad con las exigencias morales, pero como dice Suchodolski
es la elección entre manjares ya preparados en un menú.

La filosofía de la cultura y el mundo de los valores son temas
fundamentales del pensamiento tanto filosófico como pedagógico
de Suchodolski. Por formación, Suchodolski es idealista, al esti
lo de Spranger, Sergio Hessen, idealista al estilo de Dilthey y
de su escuela culturalista, pero con el cambio político de Polo-
nia, Suchodolski "descubre" el marxismo. Pero, a mi juicio, que-
da latente en el autor su formación pasada, como aparece en el
estudio de los valores y en su pedagogía.

La filosofía de la cultura no consiste más que en elegir entre
valores culturales del pasado. No se dan procesos sociales auté
nticos en el mundo cultural simplemente elección y preservación
de valores del pasado.

¿Cuál es la naturaleza esencial del hombre conforme a esta con-
cepción de la cultura?.

"Es la aspiración de acceder mediante la utilización de
la historia, al reino de los valores, al reino de Dios
o al mundo platónico de las ideas. A este reino sólo se
ría posible acceder si se muestra la bella personalidad
como un hermoso ramillete extracto de los prados de la
historia". (32)

2.1.5. Teorías espiritualistas y naturalistas

Suchodolski, siguiendo el pensamiento de Marx, afronta la crítica de las teorías espiritualistas y naturalistas.

Desde las primeras obras, Marx lucha contra las concepciones metafísicas y estáticas de tipo religioso y espiritualistas y contra las teorías naturalistas.

"La esencia humana no puede entenderse, en opinión de Marx, como una esencia cuyo contenido esté eternamente fijado y cuya vida real sea exclusivamente un anhelo de realización de esta esencia desde hace siglos. Pero tampoco puede considerarse como una esencia creada exclusivamente por las fuerzas de la naturaleza, como sucede con los animales". (33)

O sea, que el hombre no se define ni por su esencia metafísica y religiosa ni el hombre es producto de una actuación ciega de la naturaleza.

Marx rechaza todo determinismo de un signo o de otro; el hombre no es ni ángel ni animal. Es un ser que actuando transforma su ambiente, y con su trabajo crea su mundo. El hombre no es ni el producto de fuerzas extrahumanas del signo que ellas sean.

Para la religión y su concepción antropológica tiene estas palabras en su obra crítica de la filosofía del derecho de Hegel.

"La religión es la "fantástica realización" de la esencia humana, porque la esencia humana carece de verdadera realidad". (34)

¿Cuál es entonces la verdadera realidad?. Es la actividad humana transformadora de la realidad.

Dicho con una frase muy de Marx:

"El hombre es "el mundo de los hombres", el Estado y la sociedad". (35)

Como hemos visto, Marx, no sólo va contra aquellos que separan al hombre de la naturaleza, sino también los que sujetan al hombre al mundo material, que es quitar la capacidad de crear, y lo animaliza. La historia es un proceso de transformación de la naturaleza por el hombre y de éste por la naturaleza.

La de Marx es una concepción activa e histórica, no hay separación ni superposición hombre-mundo.

"Cuanto más lejos avanzan los hombres en este camino de la creación de un "mundo humano" en su actividad histórica se rechazan las dos concepciones opuestas del naturalismo fatalista y del humanismo espiritualista". (36)

¿Qué es lo que les falta a estas dos concepciones?. La captación adecuada del papel de la historia en el proceso del desarrollo humano y de que los hombres son los creadores de su mundo en la naturaleza. La ciencia de Marx sobre el hombre era la ciencia de la actividad histórica humana, la ciencia de la creación por el hombre de su propio mundo, de la superación del mismo y su dominación.

Para Marx el hombre se convierte en tal a través del dominio su

yo sobre la naturaleza y que el desarrollo del hombre va ligado al crecimiento de la misma naturaleza.

Con estas ideas profundiza más en el mismo concepto histórico que naturalmente es paralelo al concepto del hombre. Si éste es un ser material en el sentido que se hace en y con el desarrollo de la naturaleza material, la historia consecuentemente no es más que un proceso de reconocimiento de la evolución material de la realidad.

"La misma historia -escribe Marx- constituye una parte "real" de la "historia de la naturaleza" de la transformación de la naturaleza en hombre". (37)

Si el hombre es tal por su acción sobre la naturaleza y ésta se humaniza por la acción del hombre, las ciencias se reducirán a una sola: porque no hay distinción entre hombre y naturaleza; porque no existe como hemos visto ni espiritualismo hombre-esencia; ni existe naturalismo, naturaleza sin hombre. Es una unidad intrínseca, por decirlo de alguna manera, de hombre-naturaleza.

Suchodolski insiste en explicar más a fondo, siguiendo a Marx, lo que éste quería decir cuando rechaza las tesis espiritualista y naturalista.

"La conocida Tesis de Feuerbach expone: "La esencia humana no es ninguna abstracción... es el conjunto de las relaciones sociales". (38)

Suchodolski llama a esta frase "lapidaria", En ella evidentemente se concretan lo que constituye eso que llamamos la relación

hombre-naturaleza. El estilo de relaciones sociales es la esencia humana. No es ni la metafísica idealista Hegeliana ni naturalismo-materialismo.

Pero me interesa hacer notar algo que ya he indicado anteriormente, la dificultad que tiene el autor de entender lo que filosóficamente se llama teoría de los UNIVERSALES.

Marx al hablar de Hegel y criticarlo dice:

"Su error básico, consiste, según Marx, en que considera la "esencia" como algo originario "y superpuesto a la relación" con el hombre concreto, como una "fuerza de hecho" que forma a los hombres, como un cierto "precon-tenido" del que surge el mundo empírico... No es "el hombre en general" lo que se realiza en los períodos particulares de la historia, sino "la suma de las fuerzas productivas, las riquezas y las formas de relación sociales, que cada individuo y generación encuentra como algo dado es la base real de lo que los filósofos se han imaginado como "substancia" y esencia del hombre".
(39)

Aquí, claramente, se manifiesta la confusión entre los conceptos de esencia, substancia, individualidad e individuo.

Todo proviene de "a prioris", que impiden admitir más realidad que lo de lo concreto.

La esencia es lo que define un ser y aquello por lo que ese ser es lo que es y no es otra cosa. Cuando hablamos de esencia del hombre lo que se quiere decir es que ontológicamente el hombre no es un animal ni una planta y esto proviene de la experiencia, y de ella parte el concepto de esencia. Y esto proviene de la

capacidad que tiene el hombre de abstraer y de pensar.

Ya sabemos que Suchodolski y Marx no admiten ninguna esencia abstracta. Pero lo que confunden es que el concepto de esencia no es algo a priori, y sin fundamento en la realidad. Ahora bien, la esencia como tal no existe en la realidad. En la realidad se da el individuo que por el hecho de serlo, participa de la esencia. Para Marx no existe más realidad que la del hombre creando su mundo material. Pero cabe preguntar ¿por qué tiene el hombre esa capacidad y no el animal? como él mismo admite. Cabría decir con Marx que es propio del hombre ser activo y creador. Tal vez haya una confusión de interés, en Marx, y el rechazo suyo de toda definición de esencia, sea más bien el rechazo de toda realidad espiritual y de toda transcendencia en el hombre. Pero Marx no puede por menos de atribuir unas características esenciales al hombre que lo distingue de otros seres animados e inanimados. Pues bien eso que hace al hombre distinguirse de otros seres es su esencia. El que tenga un contenido espiritual o material es otra cuestión.

Cuando se habla de esencia se habla de una realidad conceptual no de una realidad empíricamente existente.

La antropología, que admite la esencia del hombre, no quiere decir que toda la realidad sea esencia y que el hombre como individuo no se realice en unas circunstancias concretas que puedan ser más o menos juntas y que faciliten o dificulten, más o menos, que el hombre se desarrolle en plenitud.

Marx escribió su obra en una determinada circunstancia histórica y es hijo de ella, desveló las claras injusticias sociales existentes, abusos y todo lo demás. Pero el problema puede radicar en querer hacer válida una solución social concreta y elevarla a carácter universal y sobre todo en esa solución concentrar la explicación última del hombre, porque pueda ser que la explicación de esa teoría en la práctica no cumpla los objetivos que se proponía.

Si Marx se propuso a través de la revolución socialista dar solución a todos los problemas del hombre, ciertamente fué más allá de lo que podía ir; por donde indirectamente se demuestra que su antropología no fué del todo acertada. El hombre a pesar de Marx y su sistema sigue siendo una interrogante y un misterio.

2.1.6. La mistificación burguesa

La idea de la mistificación burguesa la propone Marx, a juicio de Suchodolski, a propósito de la discusión con Proudhon.

Es más un enfoque de por qué la burguesía defiende las ideas que defiende.

"Marx desentrañó el carácter místico de las teorías burguesas al analizar de modo preciso los ideales formulados como supuesta expresión perfecta de la esencia humana". (40)

El argumento de Marx es: la burguesía se sirve de argumentos ideológicos para mantener su estructura social. Mistifica su ideología para mantener el orden social existente.

"El Sr. Proudhon no comprende directamente- escribe Marx a Annenkov - que la vida burguesa es para él una verdad eterna. Lo dice indirectamente al divinizar las categorías que expresan las relaciones burguesas en la forma del pensamiento". (41)

El divinizar los argumentos, es decir darles una valoración externa, que sirven para explicar la realidad burguesa no es más que una simple mistificación de la vida burguesa, darles valor de verdad eterna.

Por lo tanto, según Marx, no se puede subir a categoría eterna el concepto de hombre, pues este hombre burgués no es más que las relaciones propias de la sociedad burguesa.

El contenido concreto de la sociedad burguesa no se puede hacerlo eterno ni inmutable. Es algo concreto y específico que tiene su auténtica explicación histórica.

Suchodolski, distingue, siguiendo a Marx, la historia laica de la historia sagrada.

La sociedad burguesa tendría a hacer de la historia de los hombres una historia sagrada. ¿Por qué dice esto Suchodolski? La mistificación de la que se habla es una mistificación de categorías ideológicas, elevada a nivel divino, para encubrir una realidad social concreta y mantenerla. En última instancia es una contraposición Ideología- Hombre; en la que vence la ideología.

"El concepto de "historia laica" que se contrapone a la "historia sagrada" tiene por objeto los "hombres" y no las "ideas". Mientras que para Proudhon las "fuerzas motrices" de la historia son unas "categorías", Marx demuestra que dichas fuerzas son, por el contrario, los hombres vivientes, en los contrastes concretos de su existencia histórica, y que los hombres son no sólo los autores del drama histórico". (42)

Toda mistificación ideológica es, pues, en el fondo una negación del hombre concreto, de la negación de la existencia histórica concreta, y de la actividad del hombre. Todo lo que no sea esto, es divinizar y por lo tanto deshumanizar al hombre. Es historia Sagrada inauténtica. La lucha es por la instauración de la historia laica, la auténtica historia del hombre como actor.

Para Suchodolski el papel de la burguesía es precisamente todo lo contrario de lo que está realizando en la actualidad. No es mitificar su existencia sino desaparecer.

"El papel histórico de la burguesía consiste, pues, en la preparación del terreno para un sistema que sea la negación de esta burguesía. Pero está claro que ninguna clase querría colaborar con la propia destrucción de su ideal de vida. La burguesía tampoco". (43)

Sin embargo, en vez de desaparecer la burguesía intenta todo lo contrario, permanecer eternamente, y para eso intenta dar a su ideología el aire de legalidad y eternidad necesario.

Pero el capitalismo tiene que desaparecer, porque es solamente una etapa del desarrollo histórico.

"... y por ello no puede durar eternamente como realización de la razón natural y la justicia, la ideología burguesa debe contener contradicciones, hipocresías e ilusiones". (44)

Según Suchodolski, Marx pone al descubierto todas estas contradicciones, en su lucha contra la Ilustración, contra Hegel, contra el falso socialismo.

"Hipocresía y ceguera de la ideología burguesa son algo apreciable en todas sus variantes que se precian de progresistas e incluso socialistas". (45)

La motivación humana

Uno de los aspectos fundamentales de la actuación humana es indagar el por qué el hombre actúa como actúa.

Suchodolski, basándose en Marx, explica la motivación humana, como negación de la filosofía burguesa.

"El fundamento de las ideas burguesas es en el primer caso las experiencias adquiridas de la economía creciente capitalista, de su carácter y métodos". (46)

Ahora bien, ¿Cuál es el carácter fundamental y básico del sistema económico capitalista?. Parece ser que la consecución de un beneficio y el lucro. Luego la principal motivación dentro de este sistema es el conseguir un beneficio o un lucro. ¿Por qué actúa el hombre?. Simplemente, se responde, por un beneficio.

Marx, de nuevo, afirma que la burguesía hizo un gran adelanto con relación al mundo feudal, le liberó del poder eclesial y de los poderosos de su tiempo. Pero al mismo tiempo conquistó sus propias posiciones que en el orden antropológico es la permanencia en la creencia de la inmutabilidad de ciertas creencias so-

bre la naturaleza humana y la propiedad privada, que dieron origen al capitalismo en el discurrir del tiempo.

"Pero no obstante el carácter objetivo valioso de esta revolución, se llevo a cabo en tal forma, que suscitó y consolidó las más bajas tendencias de la burguesía". (47)

Para Suchodolski se da una interesante transposición en la filosofía burguesa sobre la motivación humana.

Si la revolución burguesa fué un gran avance sin duda, los motivos iniciales que dieron fin a esa revolución se fueron convirtiendo poco a poco en la fuente de ciertas ideologías sociales y éticas que dieron razón a la explicación del método de actuación burguesa.

Quiere decir, que de la base de actuación burguesa nacieron unas formas éticas de conducta, que a su vez justificaban la acción burguesa.

"Tal carácter tuvo la filosofía del utilitarismo y del hedonismo". (48)

Por lo tanto para entender la filosofía del utilitarismo y hedonismo hay que mirar primero a la actividad socioeconómica del tiempo de la burguesía.

Hubo, según Suchodolski, diversas fases en este utilitarismo y corresponden a las fases del desarrollo de la sociedad capitalista.

"En Hobbes y Locke comienza este utilitarismo que puede seguirse pasando por los economistas y fisiócratas, por Helvétio y Holbach, hasta Bentham y Mill". (49)

Para la burguesía no existen más clases de relación entre los hom-

bres que las de explotación del hombre por el hombre. Suchodolski quiere hacer ver que para la burguesía sería demasiado burdo presentar de esta manera el problema y como he dicho anteriormente, para ocultar o "dar razón" de esta manera de actuar, se crea un sistema adecuado de tipo socioético, y esta es la naturaleza humana.

"Pese a que tomó de él su contenido ideológico presenta la utilidad como idea que se desprende con ayuda de la razón, de la naturaleza del hombre ... De este modo, no colabora con la comprensión histórica de la ideología de la utilidad, sino que difunde, por el contrario el convencimiento de que el sentido de esta ideología está por encima de las clases y es algo eterno". (50)

En última instancia, esta filosofía utilitarista, desconoce no solamente el significado auténtico de la motivación humana sino que desconoce lo central del significado del concepto de trabajo.

Mientras que para el socialismo el trabajo es de donde dimana todo el sentido del humanismo auténtico, de liberación, de creación, es-ta filosofía lo convierte en pura mecánica que implica solamente un exclusivo criterio de provecho.

"Este modo de pensar se transpone a todos los problemas sociológicos y morales y se restringen de este modo todos los aspectos del hombre". (51)

El gran defecto de toda esta filosofía burguesa es presentar como de naturaleza humana, aquello que es propio solamente de una determinada estructura social y de poder: la estructura social capitalista. Que para mantenerse en el poder asigna a la inmutabilidad de la naturaleza humana algo que es puramente circunstancial.

Como veremos más adelante Suchodolski hará un estudio mucho más profundo de este tema y ciertamente más iluminador.

¿Por qué se puede decir de este enfoque de la motivación humana?

¿Es realmente el utilitarismo la única razón de la motivación humana?

La crítica de Suchodolski en este punto tiene un fondo de verdad.

¿Se puede reducir el ser a la pura búsqueda del utilitarismo?

Creo que este es un enfoque muy parcial y que con este simplismo tampoco se dió en la época que el autor critica. Pero es un punto que hay que tener en cuenta. También la historia ha demostrado que la estructura social que únicamente facilita la búsqueda del hedonismo y del utilitarismo es de tal naturaleza que al final quita el sentido de la vida.

Por otro lado, ¿no es la búsqueda de la utilidad y el hedonismo una auténtica motivación humana?

¿Por sólo principios altruistas puede el hombre trabajar? No parece que hayan solucionado tampoco este problema las estructuras socialistas y ciertamente por aquí se ha iniciado un cambio profundo en la economía socialista.

Basta dar una ojeada a los periódicos de actualidad para ver cómo funcionan en este aspecto los socialistas, descontento de los obreros, baja producción, etc.

Con esto estamos preguntando; ¿cuál es el significado del trabajo en última instancia? Y creo que la respuesta es mucho más amplia de la que se ha dado hasta ahora tanto en el llamado mundo socialista como en el así llamado capitalista. Y en el campo educativo es un problema igualmente complejo que estudiaremos a su tiempo.

Es interesante el enfoque que da a este tema un autor marxista como es Tadeuz Kotarbinski.

El cree que el capitalismo el problema de la motivación es prácticamente imposible de resolver.

"Bajo el capitalismo, el acaparamiento de una parte importante de la riqueza nacional por los propietarios de los medios de producción en un hecho y es una permanente fuente de amargura entre los trabajadores que les desanima a trabajar eficientemente. Bajo el socialismo emerge un motivo importante y auténtico es decir, la propensión de trabajar por el dueño público de los medios de producción". (52)

Es decir, el punto clave para la auténtica motivación, según el profundo pensamiento marxista, es el cambio de propiedad de los medios de producción, del propietario particular, al propietario público. ¿Es suficiente esto? A mi juicio no. Naturalmente volvemos a tocar lo más profundo del hombre.

En este punto el sistema capitalista ha comprendido que la motivación humana no se restringe a la búsqueda de satisfacciones materiales. No es mi intención hacer aquí un estudio de la motivación en el sistema capitalista, pero sí me interesa citar a grandes autores en la motivación como son Abraham Maslow (53) Daniel Katz y Robert Kahn (54) Frederick Herzberg (55) Chris Argyris (56-57-58) y tantos otros como hay en el campo de la motivación humana.

El enfoque de estos autores del tema de la motivación abarca muchos más aspectos que el puramente económico. Indudablemente la estructura empresarial capitalista es una dificultad para motivar; por eso se plantea el cambio de estructuras de poder; del quehacer mismo, la automatización, la participación en las decisiones.

No creo que el cambio de propiedad en los medios de producción solucione el problema de la motivación humana en el trabajo. Otros aspectos serán tocados por Suchodolski cuando tratemos el tema del significado de la vida.

El fondo del pensamiento marxista sobre el trabajo es que al dejar de ser un medio de la lucha por la subsistencia, es decir, estando éste eliminado, se podrá convertir en el medio de expansión creativo del hombre; el trabajo adquirirá así un significado totalmente distinto.

Es claro que el trabajo puede llegar a ser un medio de autorealización personal, pero esto sucede en contadas ocasiones, dada la estructura actual de producción.

Pero otro problema es, aunque el trabajo sea capaz de producir autorrealización, ¿desaparecen ya las motivaciones económicas?

Suchodolski a la pregunta de por qué desea trabajar el hombre y por qué quiere trabajar mejor, la respuesta ordinaria es para ganar más.

"Pero el hecho es que en la civilización moderna los incentivos materiales ya no bastan en el trabajo... requiere la creación de unos incentivos extramateriales". (59)

Para entender este concepto de Suchodolski conviene distinguir el trabajo anterior a la revolución socialista y después; ya que el significado y contenido del trabajo ha variado mucho de una circunstancia a otra. El hombre moderno ya no trabaja sólo por el salario, pues, ésto pertenece a la época en que el trabajo estaba despojado de sus atributos humanos, cuyo único fin era ganarse los medios más fundamentales de subsistencia, simplemente par comer.

El trabajo en las condiciones modernas es el campo para realización auténtica del hombre.

"El hombre auténticamente moderno, al obtener gracias a su trabajo los correspondientes ingresos, encuentra en él un terreno para sus aficiones y su dedicación, su pasión cognoscitiva y realizadora de sus ambiciones". (60)

Para que el trabajo adopte este carácter de auténticamente humano es necesario abandonar formas conservaduristas de actividad humana e insertarse en la modernidad. Hay que dejar de lado de una vez por todas, las motivaciones tradicionales, el lucro, el dinero y hacer que el hombre encuentre en él, las oportunidades auténticas de autorrealización.

2.1.7. Hombre y ciudadano.

Uno de los problemas más acuciantes a los que se enfrenta cualquier antropología es la siguiente: ¿La sociedad permite al hombre ser ciudadano nada más o le permite ser ciudadano y hombre?

A este análisis le dedica el autor un espacio importante.

Suchodolski siguiendo a Marx encara el problema a través de la división entre sociedad y Estado, es decir a través de las transformaciones históricas que se han dado entre el hombre y la sociedad.

"Los estamentos de la sociedad burguesa y los estamentos en sentido político eran idénticos, porque la sociedad burguesa era la sociedad política; porque el principio organizativo de la sociedad burguesa era el principio del Estado".
(61)

¿Qué quiere decir con ésto? Que los principios que regían la Sociedad como Estado, eran los mismos que servían a la organización política del Estado.

El Estado se erigía sobre una serie de principios basados en una concepción concreta de la sociedad, la propiedad, la familia.

Lo que el individuo era a nivel privado lo era a nivel público del Estado. Los derechos del individuo eran los del Estado.

La Edad Media estaba basada en el Señor Feudal, era una concepción de tipo señorial, familiar, gremial.

"De este modo se determinaron el trabajo político del individuo y sus derechos políticos. Su nivel burgués constituyó su nivel político. Y esto de esta manera tanto en el caso de que este nivel burgués separara a un individuo de todos o algunos derechos políticos". (62)

Tendríamos, pues, una identidad Estado burgués-Estado Político.

Según Suchodolski, esta identidad se perdió en el transcurso del tiempo; primero fué la Monarquía Absoluta y luego la Revolución Francesa.

"En la Monarquía Absoluta los estamentos políticos pierden su contenido pues la administración del Estado ya no se apoya en ellos; ya no constituyen estructura organizativa objetiva". (63)

Si en la Edad Media el Estado era la asunción de las estructuras políticas de los individuos, en la Monarquía Absoluta, la estructura del Estado no parte del mismo origen, sino del monarca. El reparte los derechos políticos como quiere y donde quiere, ordinariamente como recompensa por un servicio prestado a su persona.

La vida social va por un lado y la vida política va por otro.

La Revolución Francesa supuso la ruptura total y más acusada de la vida social y la vida política.

"La Revolución Francesa, por el contrario, dominó radicalmente todos los 'estamentos políticos' y convirtió las diferencias reales en la sociedad, exclusivamente en diferencias sociales, diferencias en el terreno de la vida privada, que en la vida política no tenían significado alguno". (64)

Ciudadano social - Ciudadano político.

Una de las consecuencias claras de la superación de la vida social y política fué que el ser humano se encontraba dividido.

"... en un "ciudadano en sentido político" y un "ciudadano en el sentido social". (65)

Hasta entonces la situación social no tenía significado en su vida política. Sus obligaciones sociales eran las mismas sea cual fuese su situación en la escala social a que perteneciese.

Con la nueva situación el hombre en sentido político es simplemente un individuo, separado de la base real, de la comunidad " y de tales las características concretas que constituyen la vida social de los hombres". Al revés, como ciudadano, el hombre está (en el sentido social) separado del Estado, ya que su estructura política no se apoya en la organización de la sociedad burguesa. En esta organización, el hombre se presenta como "hombre particular" y sin embargo no entra en ninguna relación con el Estado". (66)

El hombre se presenta bajo esta perspectiva como dividido internamente, que es a su vez el reflejo de la división del Estado y la sociedad. Los derechos y obligaciones políticas nacen de la unión del hombre con el Estado. Los derechos y obligaciones sociales nacen de su sociedad y no tienen que ver nada con el Estado.

Lo que el hombre sea en su vida familiar, o en el trabajo, no tiene que ver nada con la esfera político-estatal. La unión del hombre como ciudadano político nace de los derechos que le corresponden al hombre, a partir de su naturaleza.

Por lo tanto conforme a esta estructura Estado-Sociedad, se da una división del hombre y el ciudadano y la división del hombre como ser social y político.

Naturalmente la pregunta fundamental ante esta descripción del hombre es ¿dónde vive realmente el hombre? ¿dónde se da el verdadero sentido de la vida?

¿Será en la esfera política, en donde prescindiendo de lo concreto y lo vivencial, se tiene en cuenta al hombre como "puro individuo", abstracto, proveniente de una definición abstracta de la naturaleza humana? o ¿en la esfera de lo social donde realmente se da la vida concreta del individuo, las relaciones inter-humanas?

Es decir ¿vive el hombre su vida auténtica, en la vida privada, la auténtica en cuanto preñada de concreción o en la pública, nacida de las relaciones puramente legales, y privadas de la abstracción?

Hombre y ciudadano unidos en lo histórico.

Las respuestas a todas esas preguntas tienen que ser concretas e históricas.

"Según la concepción de Marx, este análisis permite captar el carácter alegórico de las respuestas hasta el presente propuestas a la cuestión de cómo hay que conceptuar al hombre y al ciudadano". (67)

El argumento usado es el siguiente: si a lo largo de la historia ha aparecido la corriente de separación de las esferas social y

política de la sociedad y el Estado, del individuo y el ciudadano, también la historia es la encargada de descubrir la falsedad de esta postura.

La sociedad burguesa al dejar de tener sus bases constitutivas en lo político como hemos visto, comienza a tener significado profundo y al dar a todos los hombres el mismo derecho y obligaciones, al definirlos a todos por igual ante la ley, las diferencias que existen entre los individuos tuvieron su aplicación en la vida privada solamente.

Por lo tanto la diversidad de los individuos se centraba en la esfera ajena al Gobierno, se centraba en el mundo privado.

"La división en capas - en capas sociales - por razón del tipo de trabajo y actividad, del nacimiento, etc., perdieron su justificación objetiva. Primero se convirtieron en un problema inmutable, arbitrariamente solucionado. Los criterios fundamentales son ahora el dinero y la formación".
(68)

Las consecuencias que se derivan de esta situación tienen una importancia fundamental para la vida del hombre.

Si anteriormente la actividad del individuo constituía la razón de su inserción en la vida política, ahora en la sociedad burguesa es completamente distinto.

La clase a la que pertenece el individuo no está determinada por su actividad, con el estrato auténtico de su existencia.

La pertenencia a la clase social viene determinada por factores externos al individuo.

"Esto significa que esta situación comienza a ser algo 'externo' respecto del individuo cuando esta situación no se desprende de su trabajo y no le corresponde al individuo en razón de su pertenencia a la comunidad objetiva que está organizada según leyes constantes". (69)

Aquí se da, pues, división interna del individuo; que está expuesto a dos tipos de vida; y la auténtica existencia se da o como algo privado o como algo público o político.

En la esfera privada o social está libre de las determinaciones que provienen del orden político o público.

Las dos esferas tienen una importancia muy distinta para el individuo. La esfera pública o política, no proviene de su vida real y concreta, sino de una definición del hombre abstracta basada en su naturaleza. Al hombre se le conceden derechos y se le exigen obligaciones que provienen de una comprensión abstracta del hombre, sin relación a su vida y su trabajo. Se hablará de "derechos fundamentales del hombre". De modo que la vida política capta, no la vida real del hombre, sino la vida abstracta del mismo.

"En cuanto el hombre despliega una vida en apariencia 'verdaderamente humana' en ambos casos de existencia, su vida concreta, real, diaria empieza a aparecer algo despreciable, accidental". (70)

Derechos del hombre y del ciudadano.

La sociedad burguesa hizo grandes cosas por el hombre, pero no transformó al hombre que fundamentalmente siguió siendo el mismo que en la sociedad Feudal.

"El hombre -escribe Marx- no fué, pues, liberado de la religión, sino que adquirió libertad de religión. No que que dó liberado de la propiedad, consiguió la libertad de la propiedad. No quedó liberado del egoísmo de la industria, sino que consiguió la libertad de la industria". (71)

Es interesante este punto de vista, el dar libertad al individuo no es liberarle; la verdadera liberación es quitarle la propiedad privada, la religión y el egoísmo de la industria. La libertad no consiste en que la persona opte por sí misma su quehacer. Creo que aquí se ven claramente ciertos rrejuicios del socialismo; cla^{ra}mente en consonancia y congruencia con los postulados fundamentales de su filosofía.

Con esto quiere decir Marx, que, aunque la burguesía cambió mucho el estilo de vida feudal, no cambió radicalmente el concepto del hombre y principalmente no transformó la vida social fundamentán^{do}la en la propiedad privada.

Marx enfoca los así llamados "derechos del hombre" defendidos por la Revolución Francesa.

"¿Qué clase de 'derechos humanos' son éstos?. Son derechos de un hombre que es miembro de la sociedad burguesa, derechos del hombre egoísta, de un hombre que está separado del hombre y de la sociedad. Igualdad, libertad, seguridad y propiedad todo esto son derechos de este tipo".
(72)

Toda la sociedad burguesa se inclina, entre atención al hombre y atención al ciudadano, por volcarse por el ciudadano, la sociedad burguesa se inclina por un estilo de vida, que prescinde de lo real y se inclina por lo abstracto.

"El estado, bajo estas condiciones se convierte en la única garantía de las necesidades individuales, egoistas, que se definen como derechos humanos. De este modo, "el ciudadano" se convierte en el instrumento del "hombre", que en realidad no es más que un hombre egoista. "La esfera en la que el hombre se mantiene como naturaleza, degrada finalmente no al hombre como citoyen, sino al hombre como burgués, por el que se le toma propiamente al hombre". (73)

Con toda claridad se expone, que dentro de la estructura de la sociedad burguesa, hay una contradicción entre hombre y ciudadano y que la sociedad se inclina por la atención al ciudadano, es decir a las obligaciones y derechos del hombre considerado éste en abs-tracto. Y la atención del hombre concreto y específico es nula; es más, favorece un tipo de hombre egoista y autosuficiente.

Esta contradicción entre hombre y ciudadano, que nace de la declaración de los así llamados "derechos del hombre" de la sociedad burguesa, supone la destrucción del individuo, convirtiendo a la so-ciedad "en un sanatorio de individuos aislados".

Es comprensible que surja este tipo de sociedad y de Estado pero lo que no se puede hacer es considerarlos justos. . . .

"El Estado tiene el mismo carácter que en la antigüedad y en la Edad Media. Pese a que parezca algo completamente distinto. Si actualmente se apoya en los "derechos del hombre" representa sólo de un modo aparente a la "comunidad" que hasta hoy no representó nunca el sistema de los privilegios ... continúa existiendo". (74)

Marx se pregunta ¿cuál es el origen del Estado actual?, y la respuesta es:

"En lugar del privilegio, se ha implantado el 'derecho'.
(75)

Asistimos, pues a la creación de un Estado, en el que se sustituyen los privilegios por el derecho. Los antiguos privilegios feudales se sustituyen por los de derechos de creación libre de la industria y el derecho del comercio libre. Se crea una sociedad donde se sustituyen a los gremios, y se ensalza la vida social individual. Donde cada uno compite contra el otro y el Estado legaliza y sanciona precisamente este tipo de cosas, con lo que el sentido de la vida de los individuos como hombre, pierde sentido. Se podrá decir que se institucionaliza el derecho, es decir, el ciudadano y se rebaja al hombre.

"El Estado no constituye, pues, ninguna comunidad, sino una "abstracción política" que protege los intereses de la sociedad burguesa". (76)

Hacia la liberación histórica

De todo el estudio realizado hasta ahora sobre la contradicción entre el hombre y ciudadano, orígenes y dificultades y pautas de posible solución, sobresale la eliminación de aquello que dió origen a esa contradicción. El hombre debe situarse en expectativas de eliminación de clase; del egoísmo industrial; de la libertad de religión y el Estado; debe dejar de ser la sublimación de unos derechos del hombre abstracto que dejan al hombre en la vida real, al antojo de la contradicción, la envidia y los enfrentamientos.

El Estado debe dejar de ser una simple alegoría de los intereses burgueses.

"En qué consiste este proceso de la verdadera liberación del hombre lo determinan posteriores estudios de Marx. Estos estudios son el resultado del materialismo histórico y dialéctico que da la posibilidad de comprender la realidad natural y social y de transformarla". (77)

Cuando la estructura actual del Estado y la sociedad se lleva al campo educativo, se crea una hipocresía total.

Trataremos este punto adecuadamente cuando llegue el momento oportuno.

Pero, por ahora, basta decir que la educación será una educación del ciudadano; es decir, la atención por el hombre desaparece y se centra la preocupación por la formación de un ciudadano abstracto y con intención de adaptarse a las estructuras burguesas de la sociedad imperante.

Y así tendríamos que lo que realmente importa, es decir, la vida diaria que lleva el hombre, al Estado no le importa, porque lo que le importa es el individuo como sujeto de derechos y obligaciones. Este hombre concreto es algo casual para el Estado, accidental en su contenido.

"Lo verdaderamente importante de la verdadera vida humana debe ser, a partir de este punto de vista, la vida del ciudadano, la vida en el marco de la comunidad estatal". (78)

A juicio de Suchodolski y de Marx se ha llegado así a la máxima

hipocresía institucional; lo auténtico, es decir, la vida concreta y real del individuo, se convierte en casual; y lo ficticio, el individuo como ciudadano, es decir aquel que nace de unos "derechos del hombre" basados en un concepto abstracto, es lo real.

La liberación del hombre se realizará cuando no haya contradicciones entre hombre y ciudadano; cuando la vida real sea asumida como lo más importante por el Estado, cuando exista un tipo de sociedad en la que la división de clases no exista.

La liberación será la superación dialéctica de la realidad existente, por otra. El Estado se convertirá en el tutor de la vida real de los hombres; no se partirá por la concepción del hombre como ciudadano de unos deseos provenientes de conceptos abstractos sino del individuo viviente en una sociedad igualitaria.

De estas teorías se deduce fácilmente la sacralización del Estado y la omnipotencia del mismo, que la experiencia ha demostrado lo que ha supuesto para los estados socialistas: la desaparición del individuo.

2.2. RASGOS FUNDAMENTALES Y CARACTERISTICOS DE LA FILOSOFIA ANTROPOLOGICA

2.2.1. Antropología de lo histórico.

La idea de que el hombre y su personalidad se forman a través de la historia y evolucionan a través del desarrollo histórico, es una de las ideas centrales de la antropología Suchodolskiana.

Creo que hasta ahora tenemos suficientes datos de la antropología dibujada por Suchodolski para poder afirmar, que niega la inmutabilidad de la naturaleza humana, la definición del hombre, partiendo de concepciones de carácter metafísico o religioso, de idealismos y sicologismos o sociologismos de cualquier tipo.

"El concepto socialista, defiende la tesis según la cual la "naturaleza" humana puede sufrir mutaciones y perfeccionarse y lo hace sin basarse, naturalmente, en la filosofía religiosa, del hombre. Rechazando la interpretación religiosa de ese concepto y rechazando la concepción religiosa contraria de la filosofía sobre inmutabilidad de la naturaleza humana, el socialismo elabora su nuevo y propio sistema filosófico del hombre". (79)

La base, pues, en la que se edifica el hombre como histórico, es la capacidad de transformación de la naturaleza humana y esa transformación está exenta del carácter religioso.

El problema de la relación entre el hombre y la historia es uno de los problemas mas complejos y difíciles de la filosofía, sobre todo desde los tiempos de la gran controversia entre Kieerkegaard y Hegel, que son los representantes de los dos puntos de vista que se han mantenido hasta nuestros días.

"Uno de ellos insertaba al hombre en la historia de manera que sólo hacía de él, el punto de realización de los procesos objetivos de carácter sobrehumano y extrahumano, mientras que el segundo "liberaba" al hombre de las cadenas de la historia la cual era considerada como la mera

escenografía de un proscenio, donde el hombre experimenta su destino metafísico". (80)

La historia, pues, no es ni un proscenio, un teatro donde los hombres actúan, sin tener nada que decir, ni es la explicitación de lo sobrehumano o extrahumano.

¿Como se sitúa pues el hombre ante la historia?

Creo que es muy importante la aportación de Suchodolski en este sentido.

Tal vez se tienda a pensar que la teoría de este autor sobre el concepto histórico del hombre es enfrentarse simplemente con un presente histórico al que hay que transformar. La antropología histórica de Suchodolski tiene un pasado, un presente y un futuro, esto lo veremos también cuando hablemos de su pedagogía propiamente dicha.

El hombre de Suchodolski no es un hombre desenraizado de la historia y este es un punto que sí quiero que quede claro. Si algo se desprende del estudio del autor es que la historia, el pasado tiene mucho que decir al hombre. Por eso precisamente el estudio tan apasionado de Suchodolski de la historia y de la filosofía del pasado.

El autor explica así su postura:

"En esta identificación con las realizaciones del pasado

histórico y ese rechazo de los mismos se encierra toda la esencia de la civilización y del hombre". (81)

El hombre es un ser que está en el pasado, pero que le supera y en esto consiste la esencia del hombre. El hombre asume el pasado histórico del cual ha tomado parte y lo supera, crea un nuevo presente y enfoca la historia hacia un nuevo futuro.

Muchas veces se cree que el socialismo no tiene raíces históricas y que niega todo el legado histórico de la humanidad. Pero no es así.

"... el hombre se vuelve como tal no sólo al aceptar el legado humano sino sobre todo porque contraponiéndose a los términos actuales de dicho legado desarrolla ulteriormente su contenido". (82)

La interacción del hombre en la historia es una intervención dialéctica como lo es toda la antropología de Suchodolski, es aceptación y negación, es superación y rechazo y esto lo es en todos los aspectos de la vida del hombre, histórico, social, pedagógico.

Ahora bien, la capacidad de asumir y superar el pasado ¿qué im

plica?

Que el hombre no está necesariamente sujeto a los acontecimientos de la historia. El concepto de Suchodolski es que la historia ha afectado y afecta al hombre actual, pero no ha determinado al hombre. El hombre queda libre ante el influjo de la historia.

¿Cómo se puede explicar ésto?

"He aquí algunos ejemplos entre los más sencillos y fácilmente comprensibles para quien, por ejemplo, ha vivido en Polonia, la ocupación hitleriana, la liberación del país, la revolución social, la liquidación de los grandes latifundios, la socialización de la industria, la difusión de la instrucción, la generalización de la cultura, las desviaciones políticas originadas por el llamado culto de la personalidad, etc., constituyen una serie de hechos pertenecientes a la "gran historia" de los últimos años, representando a la vez unos momentos decisivos en la biografía de los individuos que vivieron en esa época".

"¿Acaso todo cuanto aconteció, en el ámbito de la historia no penetró en lo más profundo de la vida íntima del individuo? ¿No fraguan los acontecimientos los destinos de los hombres? ¿No modificaron sus convicciones? ¿Acaso podemos afirmar que a raíz de aquellos acontecimientos la personalidad del individuo no quedó inmutable o que se desarrolló de acuerdo con las propias premisas internas, independientemente de las circunstancias históricas?". (83)

El hombre es un ser, pues, formado por la historia y no solamente en los aspectos externos sino en lo más íntimo del hombre.

"Los motivos del comportamiento, cualidades durante un largo período de la vida, nos dan un determinado tipo de hombre". (84)

Toda la personalidad del hombre se modela por la historia y afecta a lo más interior del ser humano: conciencia, motivación, personalidad. Conviene de nuevo notar que el hombre según esta concepción, no es un ser que sólo reaccione ante los acontecimientos políticos.

"... el hombre no sólo reacciona de una determinada forma ante las situaciones sociopolíticas, sino que sencillamente se vuelve personalmente así o de otra manera en relación con la época histórica con la cual vive. La corriente de la historia fluye realmente por su interior, modelando la postura concreta de su vida y su conciencia la forma concreta de su persona". (85)

La historia fluye, pues, por las venas del hombre, haciéndolo tal

cual es. Por eso Marx ha demostrado reiteradamente cómo el "ro-paje histórico" en que los hombres actúan en la arena de la historia, se convierte en su verdadera naturaleza.

Conviene notar que tras toda la exposición nos hallamos ante la negación de los conceptos metafísicos antropológicos y los existencialistas.

El centro de la concepción del hombre es que nada hay en él por encima o por debajo de la historia. Tal como se construye la historia se construye el hombre y las mutaciones históricas son mutaciones antropológicas. Si queremos que el hombre sea realmente tal, contruyamos la historia de modo humano.

"Las mutaciones históricas de los individuos dependen no sólo del hecho de que éstos reaccionan de una manera distinta ante las nuevas condiciones históricas, sino tam-bien de que los mismos individuos se transformen realmente". (86)

2.2.2. El discernimiento histórico.

El hombre no se enfrenta a la historia de modo ciego, no toda la historia, tiene un significado humano.

Aunque el hombre es un ser conformado por la historia no toda la historia conforma al hombre de un modo humano. Por éso precisa-mente, en el discurrir de la historia, cuando ésta mostraba unas características deshumanas, con unas estructuras sociales injus-tas, el hombre no se pudo realizar en sentido humano en plenitud. Era un ser dormido, pasivo, alienado.

Por eso el hombre se tiene que hacer preguntas ante la historia, ¿cuál es lo esencial y lo circunstancial? Y esto es precisamente lo que hace Suchodolski; intenta ver a lo largo de la historia, el hilo conductor que lleve al proceso más perfecto de la humanización del hombre, que sería el dominio de la razón sobre la sinrazón; de lo concreto sobre lo abstracto; de la actividad sobre la pasividad; de lo histórico sobre lo metahistórico, y ello es la lucha del hombre en la historia.

"Así pues para escoger el buen camino en relación con un determinado contexto histórico es preciso saber discernir entre el flujo fundamental de la evolución histórica y los elementos que por el contrario constituyen un estado de hecho circunstancial. Desde este punto de vista, el problema educacional más importante se reduce a la preparación de los hombres con miras a que sean capaces de optar racionalmente por la orientación de su existencia, de asumir unas decisiones adecuadas y saber discernir, en cada circunstancia lo que represente la corriente del desarrollo y lo que le frena o dificulta". (87)

La clave, pues, del proceso de humanización radica en la elección acertada de lo que constituye la raíz de lo histórico. La personalidad se define, en términos Suchodolskianos, de acuerdo con la elección apropiada del progreso en la evolución histórica. El que acierta a elegir la línea del progreso evolutivo de la historia conforma una personalidad adecuada.

"La teoría histórica del hombre indica que el desarrollo de la personalidad se opera siempre a través de unas condiciones históricas concretas y se reduce fundamentalmente a la acertada elección del camino de la vida que ponga al hombre en condiciones de seguir la corriente del progreso histórico de la civilización, inclusive a costa de luchar contra los "hechos consumados" y del sacrificio que esta lucha implica". (88)

Añade Suchodolski algo importante al discernimiento histórico del hombre, y es el concepto de lucha; si el hombre quiere formar se una personalidad auténtica, y ésta, como hemos visto, se forma en lo histórico, muchas veces no tiene más remedio que luchar por los hechos consumados históricos; y no dar por válida y adaptarse a ella, una historia que deshumaniza.

2.2.3. Ni historia sin hombres, ni hombres sin historia.

Suchodolski resume la concepción socialista del hombre como ser histórico, oponiéndose a las dos corrientes fundamentales que atacaban o desvirtuaban la concepción de lo histórico: es decir, a la concepción de lo que el hombre debería ser y a la que enfoca al hombre como es en realidad. La primera se nutre del idealismo griego de Platón y Plotino; el hombre, según ellos, debe encontrar sus ideales suprahumanos, espirituales; el hombre vive en la historia para desarrollarlos, encarnarlos, pero no es un hombre con la historia y dentro de ella. Vive el hombre en una historia terrenal, para desarrollar la historia suprarrenal; vive en un entorno material para desarrollar la vida espiritual.

El cristianismo asume esta filosofía y esta metafísica para convertirla en teología. Kant continuó esta filosofía dándole un tono laico, haciendo al hombre el realizador de un imperativo categorico y así tenemos hombres sin historia.

Hubo quienes lucharon contra esto e intentaron situar al hombre

de verdad en la historia y creyeron en la vida concreta del hombre como fuente de su razón antropológica. De esto nos dá testimonio cumplido el Renacimiento y la Ilustración. Pero sujetaban al hombre a la vida concreta y a la estructura social vigente, es decir, al hombre le cortaban las alas y no le capacitaban para que creara su historia, para trascender la realidad vivida y experimentada. Evidentemente sitúan al hombre en la historia concreta y real, pero en ella le alojan y le asfixian. De aquí que podamos decir que era una historia sin hombres, es decir, sin la capacidad de iniciativa humana.

2.2.4. El hombre trasciende la historia.

Como hemos visto, el hombre crea la historia, y ésta crea también al hombre; ahora bien, la historia es un proceso a juicio de Suchodolski, nunca terminado, por la misma razón que el hombre es un proceso inacabado. El hombre debe crear su futuro y su historia futura.

La Ilustración, concibió prometedoramente al hombre como histórico, como se ha indicado, pero no acertó del todo. Y así como el hombre no se definió en plenitud, lo mismo la historia.

"Pero... la historia podía ser igualmente como el hombre. La historia no era solamente - como soñaba Vico - el contenido creciente de la humanidad; era igualmente - como lo veía Volney - la ruina de las grandes verdades e ilusiones; era igualmente - como opinaba Burke - un ejemplo de retención del progreso, un juicio severo sobre una gran innovación racional. Así pues al encuentro de la historia pasada, el hombre debía crear su historia futura".
(89)

Pero, ¿cómo el hombre puede crear un futuro nuevo y distinto que la historia transcurrida hasta ahora? si la esencia del hombre consiste en la historia que él ha modelado, ¿cómo puede ir más allá de la misma historia?

Suchodolski soluciona el problema diciendo;

"De esta manera, es claro, que aún siendo ser natural, social e histórico, el hombre no entra en ninguno de es tos términos". (90)

El hombre pues, trasciende el mismo concepto de ser histórico porque por su actividad supera las mismas realidades objetivas. El hombre no se puede reducir a la realidad en que vive, su actividad le lanza hacia nuevas metas.

Conviene notar este concepto porque puede ser clave en la antropología Suchodolskiana, no hay estructura social, sea cual sea, que haga que el hombre se reduzca a ella. El hombre sobrepasa cualquier realidad existente, aún la socialista habría que concluir. Queda abierto el futuro, queda abierto el hombre, queda abierta la sociedad.

"La concepción del hombre, ser irreductible a la realidad en la cual vive, ser activo y que sobrepasa constantemente los límites que le asignan las instancias objetivas y aún el nivel logrado por su propia actividad". (91)

2.2.5. El hombre abierto a la esperanza.

Suchodolski nos abre la puerta a la esperanza humana en su antro

pología. El hombre es todavía proyecto, y la sociedad es camino que hay que recorrer. La última palabra queda por decir. Tal vez llegue el día de la dominación del hombre sobre las fuerzas que le rodean. He aquí el sueño socialista.

"La esencia de esa esperanza radicaba en la fé, en las posibilidades de dominación humana de las condiciones materiales y sociales de la vida; al formular esta esperanza con el lenguaje racional de la ciencia y la técnica, y las actividades que sobre su base y de acuerdo con sus intereses, los hombres habían de emprender cada vez más ampliamente, el marxismo asió el hilo de los sueños seculares, en un mundo mejor y en la grandeza del hombre triunfador de las fuerzas pasivas enemigas". (92)

Suchodolski sitúa, pues, el reino de la esperanza en la humanización de un mundo que nunca está hecho a la medida del hombre. Con el desarrollo de la ciencia y la técnica de la medida del hombre y el uso racional de la misma, el hombre camina en el proceso de la humanidad.

2.3. EL HOMBRE COMO CREADOR

Con el tema del hombre como creador nos acercamos a mi juicio, al punto central de la antropología de Suchodolski.

¿Es realmente el hombre un ser puramente material?

¿Niega Suchodolski todo tipo de esencia en el hombre?

¿Es la antropología de Suchodolski un existencialismo cualificado?

Es evidente, como hemos visto, que las raíces del antropologismo

del autor se hunden en el pensamiento marxista, pero ¿va algo más allá el autor?.

2.3.1. Definición y características del acto creador.

Enfocado el tema en términos muy generales, inicialmente, el concepto del hombre como creador, responde a una definición genérica, que es contrapuesta a las definiciones que se habían dado sobre el hombre.

"Como es sabido, hubo muchísimas definiciones que definían al hombre como 'animal social', 'homo sapiens', 'homo faber', 'homo ludens', pero cada una de estas definiciones ponían en evidencia un sólo aspecto del hombre en la historia". (93)

Suchodolski no da como falsas estas definiciones del hombre, sino que las considera incompletas, no explican la totalidad de lo que es el hombre, ¿qué les falta?.

"...destacar el proceso fundamental a través del cual el hombre crea el mundo objetivo, afronta y supera las nuevas exigencias, se adapta a las formas que él mismo crea y finalmente rebasa los límites de ese mundo mediante un nuevo acto creador". (94)

He aquí las características del acto creador:

- objetivación - mundo
- superación - nuevas exigencias
- adaptación - a lo creado
- rebase - nuevo acto creador

Es decir, la creación del hombre no consiste en la materialización de un acto concreto que cree una realidad, de una vez y por todas. Es un proceso en el que el hombre nunca se identifica total y plenamente con lo creado. Es un proceso objetivación del hombre, es decir, no es una creación etérea. Se niega la adaptación completa a lo creado, se la admite en tanto que es parte de un proceso, pero el hombre siempre está llamado a superar lo ya creado por un nuevo acto creativo.

La definición de Marx es más escueta.

"El hombre - según Marx - no se desarrolla porque recibe una imagen mental de la realidad, la cual recuerda y iso cia sino por que organiza una actividad social y material y experimenta sus efectos". (95)

Marx en esta definición se opone simplemente a que la actividad humana sea un acto de objetivación mental, nos recuerda a Hegel y a los idealistas; debe ser una objetivación material y social.

Convendría preguntar ¿De dónde proviene el acto creador? ¿Proviene de la necesidad espiritual del hombre o de su necesidad biológica? ¿Es espiritual o material?

"... no es posible concebir la actividad humana ni como una actividad resultante de la esencia absoluta e inmutable del hombre, como lo hace el idealismo, ni como una actividad resultante de su naturaleza biológica, como lo formulaba el materialismo vulgar. La actividad humana no es, ni puramente espiritual, ni tampoco similar a la actividad de los animales. Es una actividad realizada con la participación de la conciencia y dentro de las diversas formas de la división social del trabajo, una actividad cuyo alcance y contenido cambian de acuerdo con el desarrollo histórico". (96)

¿Interpretamos bien el pensamiento expuesto, si decimos que llama la atención esta manera de definir al hombre?

El hombre no es ni espíritu ni materia, como lo definían los idealistas y los materialistas.

¿Se diferencia mucho la definición propuesta de aquella ya conocida del hombre "animal racional"? El hombre en la vida es espiritual y material al mismo tiempo.

El punto clave sería que la conciencia da sentido a la actividad humana y esta actividad cambia con el desarrollo histórico.

Creo que se está lejos de una concepción puramente materialista del hombre, porque es indudable que se admite también el ser espiritual aunque no puramente espiritual.

Se niega que el hombre sea como lo dice su conciencia o como lo dicte su conciencia. Es decir, no se niega que el hombre sea espiritual en parte; pero sí se niega que el hombre sea el reflejo de la conciencia.

"Marx mostró con un gran cuidado moral el carácter dañino de la ilusión según la cual el hombre es lo que es su propia conciencia que será tal y como su conciencia exigiera que sea. Demostró que el hombre es realmente tal y como lo muestra su vida, y especialmente tal y como lo que el hombre produce y del modo como lo produce, por cuanto la producción material constituye la forma común de su existencia". (97)

La misma expresión tal vez que lo explicado anteriormente; el

hombre no es el producto de una actividad puramente espiritual, ni es la plasmación ideológica de la conciencia.

"... el hombre no puede definirse como tal a no ser trans formado y desarrollando su obra, prosiguiendo su crea- ción". (98)

El arte de creación es un arte de superación de viejas estructuras tanto internas como externas, objetivas como subjetivas. Para Suchodolski la civilización contemporánea no es el punto más allá del cual no se pueda avanzar. No es ningún valor supremo. La creación es contínua; nunca hay una civilización a la medida del hombre. Es interesante notar en la clásica pugna hombre-sociedad hombre-material, que la balanza se inclina hacia el hombre; la creación es el centro del proceso humano y material, crea ción que es la conjunción del hombre con lo objetivo, Por eso nunca la realidad agota lo humano.

"Pero esa meta suprema puede transformarse a cada momento mediante la actividad del hombre y convertirse en su nue va conquista". (99)

Otro de los datos sobre las características del acto creador:

Esto debe hacerlo conscientemente, el hombre no actúa ciegamente sobre las fuerzas de la naturaleza.

¿Qué significa actuar conscientemente?

Es corresponder la realidad, es aprovecharla, que es lo que hay que hacer y dominarla.

"El hombre es un ser que al vivir dentro de una determinada realidad, debe comprenderla y aprovecharla conscientemente, debe comprender que es "así precisamente", debe saber qué y cómo sacar algo de ella y , por consiguiente hacer el esfuerzo necesario para cerciorarse de cómo es la realidad y cómo dominarla". (100)

Por otro lado, el acto creador es una exteriorización y explicación del hombre, para sí y para los demás; a través del acto creador el hombre se expresa. Y esta expresión puede ser de muy distintas maneras. Es por lo tanto una concepción dinámica del hombre.

"El hombre es al mismo tiempo un ser que necesita explicar se, exteriorizarse, para sí y ante los demás; es un ser que busca las más diversas formas y los más diversos métodos de expresión. Pero el hombre es por encima de todo, un ser que aspira a rebasar las condiciones de existencia imperantes, a evadirse y superar la realidad presente". (101)

Por último, el hombre es eslabón entre realidad presente y realidad futura, ¿qué quiere decir esto? Tres aspectos.

1. El mundo no se transforma sólo, es decir, la entidad material no tiene por sí misma, una capacidad de auto-desarrollo, no es un materialismo auto-suficiente lo que se explica en la realidad.
2. El hombre no se explica más que exteriorizándose en la realidad, socio-material. Se niega todo espiritualismo puro, toda exteriorización ideológica del hombre.

"Pues el hombre es siempre un eslabón entre la realidad creada que en cierto modo la transforma y la realidad que sigue creando y la cual se contrapone en muchos aspectos al mundo existente. Esto significa que el mundo creado por los hombres es en igual grado el factor de su

desarrollo como el freno que impide su ulterior desarrollo". (102)

3. Hay una realidad íntima hombre-realidad. Es decir, ni mundo sin hombres, ni hombres sin mundo.

2.3.2. Interrogantes sobre lo creativo.

Suchodolski ante este problema del acto creador, que caracteriza y define al hombre, propone una serie de interrogantes que opinó son muy importantes tanto para explicar su antropología como para ver qué avance se da en su pensamiento a partir de la base marxista.

La primera interrogante es:

¿Por qué el hombre no se identifica nunca con la realidad social creada por ellos mismos? ¿Qué hay en el hombre que necesariamente trasciende la propia realidad?

Tal vez ante esta interrogante tengamos que responder que subyace en el autor un conflicto no resuelto en la teoría socialista.

No es el simple hecho de abolir la propiedad privada y el hombre queda humanizado. Parece ser que el hombre supera toda realidad creada y la trasciende.

Otra interrogante es:

"¿Por qué las condiciones objetivas automáticamente no re

sultan en las transformaciones respectivas en el mundo subjetivo?". (103)

Creo que esta pregunta es de una trascendencia ideológica y antropológica muy grande.

Parece ser que Suchodolski quiere subrayar dos aspectos: uno de carácter histórico y otro de principios.

El autor escribe estas preguntas en el año 1975, después de una larga experiencia en su tierra y en otras de la implantación del régimen socialista, y Suchodolski es un filósofo y un historiador además de ser un pedagogo. Aquel principio fundamental y básico del marxismo que los cambios del orden material y social cambian al hombre y que a igual cambio material, igual cambio en el hombre, no parece ser que se haya resuelto el problema en la práctica. Es decir, no ha resuelto el problema de la antropología. Por lo tanto la pregunta del autor revela un hecho histórico, pues si nó no la haría.

Otro segundo aspecto es de carácter de principios; ¿se puede llegar alguna vez al cambio subjetivo a través de las transformaciones objetivas?

Si la teoría socialista siempre rechazó el proceso de transformaciones de la sociedad a través del cambio en el corazón del hombre y ahora se pone en duda el proceso inverso, es decir, que el cambio en lo material no resulta, en el cambio subjetivo automá-

ticamente ¿estaremos ante un enfoque, el de Suchodolski de tipo conciliativo?

Creo que esta tendencia conciliadora es característica de la obra de Suchodolski.

Otra pregunta que se formula Suchodolski es la siguiente:

"¿Por qué la identidad de los intereses individuales y sociales constituyen el requisito pero no la condición suficiente para los cambios que consiste en hacerlo consciente y realizado en las actitudes y motivos de conducta de las persona?". (104)

¿Qué quiere decir el autor con esta pregunta?

Parece ser que no basta con tener en cuenta los intereses individuales y sociales, es decir, no basta con hacer algo, hay que llegar al fondo de la persona humana, la acción debe estar impregnada en las actitudes y los motivos de conducta de los individuos.

Nuevamente esta pregunta parece indicar que los cambios sociales por sí mismos no son suficientes si queremos que sean verdaderamente eficaces; el cambio social no basta sino se hace porque uno es consciente de ello y porque hemos cambiado las actitudes y motivos de las personas. Es indudable que el hombre en este enfoque sale a primer plano.

La pregunta más acuciante que se propone a sí mismo Suchodolski es la siguiente:

"¿Por qué es más fácil transformar la realidad, mientras que es tan difícil transformar al hombre?". (105)

Esta es una pregunta clave; sin duda, de todas, la más acuciante para un socialista.

Parece querer decir que hemos conseguido cambiar la realidad pero no hemos conseguido cambiar al hombre.

Suchodolski ¿pone en duda toda la concepción antropológica marxista de que a través del cambio de la realidad, se consigue el cambio del hombre? ¿De que el hombre se crea y transforma al ritmo de la creación y cambio del mundo material?

Ciertamente hay que admitir que es una pregunta enormemente inquietante desde el punto de vista socialista.

Sin llegar a hacer interpretaciones tal vez no correctas, sí parece que tenemos derecho a afirmar, que con esa pregunta va implícita una afirmación de que no es igual transformar la realidad que transformar al hombre; algo hay de diferente y de distinto por lo que no se les puede aplicar el mismo patrón. Más aún, parece querer indicar que de poco vale cambiar la realidad sino cambiamos al hombre.

He aquí unas cuantas preguntas que se formula con una inquietud tremenda Suchodolski. Son preguntas fundamentales sobre la antropología que hemos intentado desentrañar.

El autor a esos interrogantes, simplemente afirma:

"Todas estas preguntas tienen su origen en el punto mismo de inserción de los procesos importantes de transformación del mundo humano y de los mismos seres humanos. Determinan los problemas más profundos y más dramáticos del moderno humanismo socialista". (106)

Quiero decir, que el socialismo para Suchodolski se enfrenta con problemas dramáticos y profundísimos, a lo que hasta ahora no ha hecho más que interrogarse sobre ellos.

En cuanto esto afecta a la antropología de Suchodolski, podemos decir que tiene el coraje y la valentía de enfrentarse a problemas no resueltos todavía por la teoría clásica marxista y son las relaciones profundas del hombre con su mundo; de la mutua interdependencia de lo que constituye el mundo de los motivos y de las actitudes humanas y tal vez, plagiando una de sus interrogantes la podríamos hacer nuestra y afirmar que es más fácil conocer el mundo que conocer al hombre. Por eso, tal vez, Suchodolski quiera transmitir desde el fondo de sus preguntas: todavía no está dicha la última palabra sobre el hombre y la realidad.

2.3.3. Creatividad y desarrollo

Suchodolski se plantea la pregunta de cuál es la relación entre el hombre y la modelación del futuro social.

"¿Es que los hombres modelan su futuro social - y a su vez individual - sólo a través de su adaptación a las condiciones objetivas y mediante la proyección consciente de las transformaciones y su acción realizadora consciente y planificada, o bien, se conforman igualmente el futuro gracias a su actividad creadora?". (107)

Para el autor, ni las condiciones objetivas ni las aspiraciones conscientes del hombre son suficientes para explicar el desarrollo histórico.

Queda algo, "resto" lo llama el autor, que no se explica por las circunstancias enunciadas con anterioridad.

¿Y qué es ese resto?. Es precisamente la creatividad.

"Ese "resto" es la creatividad que extrae los nuevos hechos tanto de los procesos del desarrollo social de la civilización como de las biografías de los individuos". (108)

La creatividad es la manera como el hombre se enfrenta a las tareas que se le plantean.

Para el autor puede hacer una interpretación errónea sobre lo que significa el desarrollo en la civilización socialista. Esta se especifica por la planificación y la previsión, pero sería erróneo no tener en cuenta el hecho creacional. Pues de lo contrario el futuro sería muy semejante al pasado.

Para Suchodolski la realidad futura no se puede planificar en su totalidad, pues aquello que es más típico del hombre, su poder creativo, no se tendría en cuenta y el futuro sería menos humano.

¿Qué se puede planificar y prevenir?

Solamente los fenómenos casuales y voluntarios.

"... esta interpretación del desarrollo de la clasificación socialista sólo es acertada con respecto a los llamados procesos espontáneos y en relación con los fenómenos casuales, siendo por consiguiente errónea, en relación con el factor creacional". (109)

El hombre se hará cada vez más creacional en el futuro, cuanto más domine las circunstancias ciegas de la naturaleza. El hombre del futuro será ante todo un ser creacional. ¿En qué consiste lo creacional? ¿Cómo es su contenido?.

El contenido son procesos de actividad humana. Pero procesos que no deben ser excepciones como lo han sido hasta ahora.

"La interpretación corriente de la palabra creación está ligada con unos hechos excepcionales y muy especialmente en la esfera del arte. Sin embargo, esta interpretación no resultaría adecuada para la determinación de los procesos que se manifiestan ya en la actualidad y que dan de manifestarse en un grado muchísimo más elevado - como cabe esperarlo - en el futuro". (110)

Para Suchodolski el acto creador será algo común en un futuro. ¿Por qué será posible?. Porque se dan dos circunstancias que lo desarrollarán. El mundo del hombre será cada vez más complejo y exigirá más creatividad y las mismas inclinaciones de los hombres lo mismo.

El contenido del acto creativo será una realidad nueva que ahora se insinúa y que en el futuro será realidad.

El hombre se verá liberado como fuerza de trabajo dedicado exclusivamente a la producción; dominará su propia actividad. El hombre se enfrentará, pues, en el futuro con un papel muy difícil. No será

la repetición la norma de su conducta, sino lo creativo. Naturalmente esto exigirá una preparación concienzuda, amplios conocimientos y una gran capacidad imaginativa.

"En esas condiciones se basa, pues el moderno concepto de la actividad creadora". (111)

Este nuevo contenido de lo creativo implica un compromiso entre el hombre y el mundo, y que el hombre está realizando una gran tarea en el mundo.

Suchodolski eleva al hombre a través de la creación por encima de las cosas a las que nos tiene acostumbrados la civilización actual. En el fondo él sueña con una civilización donde lo repetitivo, aburrido y vulgar quede desterrado por lo esencial del hombre que es la creación. ¿Nos lleva Suchodolski a una utopía irrealizable, o nos lleva a una realidad tangible en un futuro?

Esta visión, a mi juicio, tiene su base en el estudio del desarrollo de las ciencias y la tecnología, como veremos más adelante, y dado el avance de estas ciencias, Suchodolski, cree que el hombre será en un futuro un ser mucho más liberado que en el presente, y con el dominio de la realidad el hombre desplegará sus velas hacia la plenitud creadora.

Para el autor, los niños deben ser formados en esta afición a la creatividad, a todo lo nuevo.

"... la creatividad sigue manifestándose en la vida de los .

adultos, aunque de un modo mucho más débil, suele manifestarse bajo el aspecto de la afición al arte, pues el arte es precisamente la denominación del hombre sobre la materia, parecida en lo fundamental a la dominación que alcanzan la ciencia y la técnica, pero a la vez totalmente distinta". (112)

Pero en el futuro no será solamente el arte el contenido de la actividad creadora, sino que el hombre gracias a las conquistas de la ciencia será más libre.

"La etapa del desarrollo de la civilización en que hemos entrado se caracteriza ya en sumo grado por la denominación racional y utilitaria de las aptitudes de diverso tipo que mucho más libre y creadora". (113)

2.3.4. Actitud creadora.

Supuesto el contenido de la creatividad por la que el hombre pasa de esclavo a señor, a través del dominio de la naturaleza, de la liberación del trabajo como opresión, con las conquistas de la ciencia al alcance del hombre para su liberación, se exige por parte del hombre una actitud concreta fundamental en el arte creativo.

Suchodolski define esta actividad como una doble faceta.

Por un lado es un "ajuste de cuentas" del hombre consigo mismo y por otro lado es tomar al mundo "en sus propias manos". (114)

¿Qué apunta Suchodolski en estas expresiones?

Para entenderlo habría que partir de la concepción que tiene Su chodolski de la historia del hombre y de la historia de la civi lización. Si lo esencial del hombre es la capacidad creativa, y el hombre hasta ahora no la ha podido ejercer, el que el hombre se realice como creador es un "ajuste de cuentas consigo mismo". Ha llegado a ser el que debe ser. Expresión que no es del agrado del pensamiento socialista, pero que es lo que en él fondo quiere decir el autor. Por otro lado, la civilización ha sido hasta aho ra extraña y lejana del hombre, precisamente porque el no era creador; al permitir la civilización la liberación del hombre, permite que exteriorice su capacidad creadora, es decir tomará "la vida en sus manos".

La actitud creadora, es una actitud de lanzarse hacia lo descono cido, es una actitud de valentía, es una actitud que sobrepasa los esquemas conocidos.

"La actividad creadora es, por consiguiente una actividad que no está determinada totalmente ni por la experien cia y la rutina interior y personal ni por los esquemas y modelos exteriores. Esa actividad no es ni la repetición de sí mismo ni la repetición de los demás, sino una actividad que va hacia lo desconocido y que triunfa en ese camino aún sin desbrozar es una actividad de inquietud y tensión, en la cual se conjugan el conocimiento y la estricta observancia de la vigilancia hacia lo ignoto con un riesgo asumido conscientemente". (115)

Realmente es una expresión hermosa de lo que significa la actividad creadora. Es una expresión de equilibrio entre lo subjetivo y lo objetivo, es la expresión en la creencia de que nunca la realidad satisface al hombre y que siempre hay que buscarla en tensión y en inquietud. Todavía el auténtico mundo humano está por hacer.

2.3.5 Nuevo modelo para la creación

Como hemos visto las posibilidades de poder realizar el acto creativo se han incrementado mucho en los últimos años y sin cuda se incrementarán mucho más.

Para el autor, la sociedad socialista, ofrece el esquema más propicio para que se den las condiciones para la realización de la creatividad por el hombre.

"La civilización socialista favorece esa generalización al liquidar las formas de coacción, la injusticia y la explotación y al despertar en los hombres la iniciativa y el sentido de la participación". (116)

Sería interesante saber qué es lo que entiende el autor sobre que la civilización socialista favorece la iniciativa y la participación, libera al hombre de la coacción, la injusticia y la explotación. No parece que la civilización socialista haya desembocado en la actualidad en una sociedad que sea el paladín de todas las cosas que afirma Suchodolski; la sustitución de la propiedad privada por el Estado monopolista no parece que haya sido un cambio tan fundamental para poder decir que el hombre es más libre en el mundo socialista que en el sistema llamado capitalista.

Es interesante notar que en qué especifica Suchodolski la facultad de creatividad en la sociedad socialista.

"El nuevo modo de vida, profundamente vinculado con la actitud creadora, se conforma a través de la cultura, del trabajo profesional y la actividad social. En estas condi

ciones la imaginación asume una significación nueva y trascendental". (117)

Los tres aspectos de la actividad creadora son pues la cultura, el trabajo profesional y la actividad social.

Para nada entra en el pensamiento de Suchodolski el centrar la creatividad en el campo de la política. Evidentemente la cultura es un gran campo de la acción creadora, como lo es el trabajo y la actividad social; pero falta la actividad política también como concepto importante para la actividad creadora; pero no le interesa a Suchodolski el campo de la política, porque en ella la libertad tiene un gran campo de ejercicio.

Ahora bien, no deja de ser interesante que el trípode donde sitúa la creatividad el autor sea el indicado por él. El modelo es sin duda sugerente.

El problema con el que se enfrenta la cultura en la época actual es realmente trascendental. La cultura como campo de inserción del hombre con su historia como pensador, con su historia como hombre, la cultura que no debe ser propiedad de una élite, sino la generalización de la misma a todas las grandes capas de la sociedad; la cultura del día ordinario y del día festivo. Solamente cuando la cultura sea tan amplia que abarque a todas las capas de la Sociedad podremos hablar de la creatividad en la cultura. Cuando las grandes capas de la sociedad no tienen acceso a la cultura, solamente hablaremos de una creatividad elitista cultural. Por lo

tanto, el reto de la creatividad cultural es el reto de la amplificación cultural a toda la sociedad. Como veremos esto es un tema muy querido para Suchodolski y que explicaremos más detalladamente, en el momento oportuno.

El trabajo profesional liberado de la rutina, la sumisión, la búsqueda de la razón de la subsistencia solamente, el dominio de la ciencia y la técnica; este es el reto que se plantea al trabajo para que pueda ser creativo. Por lo tanto, se exige un cambio radical en la estructura del trabajo, naturalmente Suchodolski ve en la sociedad socialista el ideal para que todas esas condiciones se realicen, pero el reto para la sociedad occidental también está en pie, la automación y el proceso de liberación se deben tener muy en cuenta.

La actividad social es el otro gran campo de la creatividad humana; de nuevo, para Suchodolski, solamente en la sociedad socialista se pueden dar las condiciones adecuadas para que la actividad social pueda ser creativa, lo más característico de esta creatividad en lo social es la participación en todo el campo social.

Para Suchodolski la imaginación juega un papel muy importante en el proceso creativo.

"...el proceso del pensamiento creador es un proceso de verdaderos descubrimientos de los cuales la imaginación es precisamente el factor que muestra todas las posibilidades que cabe tomar en consideración". (118)

Suchodolski hace un estudio interesante sobre el papel de la imaginación.

El autor contrapone el pensamiento racional que es un control de la hipótesis a la imaginación que es fuente de hipótesis.

"Si el pensamiento racional significa el control sistemático de las hipótesis, la imaginación se reduce con mucha frecuencia a ser una fuente de hipótesis, una fuente de invenciones científicas". (119)

La imaginación es la chispa de la inventiva, lo racional controla la imaginación.

Para el autor existen dos realidades; la que existe y la posible; la que existe es el campo del pensar racional, la posible es el campo de la imaginación.

La imaginación debe aplicarse a las tres esferas de la actividad creativa del hombre: la cultura, el trabajo y lo social.

La imaginación es la clave del futuro,

"Y el futuro es el dominio natural de la imaginación... No sería ninguna paradoja opinar que en nuestra época la contemporaneidad depende no sólo del pasado del cual procede sino del futuro que se planea y hacia el cual ha de tender". (120)

Suchodolski resume su exposición sobre la imaginación definiendo al hombre a través de esta civilización. La imaginación sería uno de los rasgos característicos del hombre.

"El hombre es un ser de una especie tan curiosa que viendo las cosas rebasa los horizontes de lo visible y se imagina un mundo que a lo mejor representa su realidad visible en el futuro y precisamente con la imaginación se une el secreto de la rebelión y del progreso, los dos elementos esenciales del destino humano". (121)

2.4. EL HOMBRE Y EL PROBLEMA DE SU INTEGRACION

Uno de los problemas fundamentales a los que tendrá que enfrentarse el hombre del futuro es, a juicio de Suchodolski, el de la integración.

¿Qué significa este concepto de integración?

El autor parte de la descripción de la civilización actual que lleva al hombre al estar sometido a un auténtico marasmo de sensaciones de todo tipo y corre el peligro de perderse; por eso es necesario que el hombre aprenda a integrar todos los datos de un conjunto coherente. Eh aquí una importante tarea con la que el hombre del futuro se tendrá que encarar.

Las condiciones de la civilización son difíciles:

"... crecerá el peligro de que la vida humana sea cada vez menos coherente, cada vez más "desgarrada" y que defendiéndose contra la ola arrolladora de sus impresiones, los hombres reaccionan cada vez más superficialmente a lo que les rodea. Pero también existen, en esas condiciones, las posibilidades de hallar nuevas formas de integración a las cuales el hombre del futuro deberá dedicar su atención". (122)

Hasta ahora se había vivido en un mundo cuyas actividades tenían poca relación entre sí, se vivía en un mundo de comportimientos estancos. La economía no tenía prácticamente relación con la educación. La ciencia y la técnica tuvieron una historia separada y cada una contaba las crónicas de sus éxitos, pero no se relacionaban. Es también evidente que el arte no tenía ninguna relación con la técnica ni con la industria, la arquitectura estaba desligada de la música.

Para el autor todas estas circunstancias han cambiado y precisamente en hacer ver la unión, e interrelación y dependencia de todas ellas consiste uno de los esfuerzos más logrados de Suchodolski.

Todo nuestro mundo se ha centrado en un campo al que el hombre ha dado sentido y en el que el hombre ha de integrarse.

En el fondo la obra de Suchodolski es un intento de integración de toda la realidad; facultades no le faltan dada su gran capacidad para conocer, y su profunda intuición para sintetizar. En última instancia Suchodolski intenta poner toda la realidad al servicio del hombre.

"La economía y la educación se desarrollan de un modo bastante autónomo a lo largo de la historia, pero en la actualidad dependen tan estrictamente una de otra que es imposible que el progreso no sea simultáneo en ambos factores. La historia de la ciencia y la historia de la técnica... en la época actual son independientes borrándose incluso los límites entre ambas... en la actualidad el arte se liga cada vez más con la técnica y la industria, transforma la vida diaria de los hombres y crea a través

de la arquitectura, la urbanística, el cine, los carteles y la música, el ambiente material y espiritual de la vida diaria". (123)

2.4.1. El socialismo clave para la integración.

Para el autor a pesar de la aparente heterogeneidad de la moderna civilización y de la especialización existe un lazo de unión profunda en toda ella; hay una "corriente subterránea que nos lleva a una comprensión integradora de esta multifacética realidad.

¿Cuáles son para Suchodolski las posibilidades de integración?

- poseer un objetivo común
- formas homogéneas de valoración de los fenómenos

Para Suchodolski estas características se dan en la ideología socialista, pues enfoca los diversos aspectos de la vida de modo distinto.

"De esta manera la ideología socialista sirve de base para la unión de los diferentes aspectos sociales y las diferentes profesiones en las acciones comunes al aunarlas profundamente pese a su diferencia. Si definimos la civilización contemporánea como una civilización socialista, llegaremos a la conclusión acertada de que logrará su integración gracias a esa ideología". (124)

Por lo tanto la integración se debe a la ideología y a un tipo de terminado y concreto de ideología, es más, aquélla que sea capaz de dar un sentido común a todo lo creado, y Suchodolski cree que esta civilización es la socialista.

El autor trata la ideología socialista como la ideología de la modernidad y de la modernidad del hombre.

¿Qué es la modernidad?

"La modernidad es todo cuanto se sujeta al progreso técnico, a los nuevos materiales y los nuevos tipos de energía, las nuevas construcciones y medios de acción, la modernidad estaba también en las formas orgánicas del trabajo en las empresas industriales". (125)

¿Existe alguna relación entre los diferentes procesos que encarnan la modernidad?

"Es un hecho que todo cuanto sabemos acerca de los procesos de desarrollo histórico de los determinados tipos de existencia y sobre los procesos de su transformación social subraya la indivisibilidad de dichos fenómenos". (126)

A mi juicio toda la obra de Suchodolski es un intento de integración del pensamiento filosófico, de la educación, de la función de la técnica, del arte, de la antropología, de la historia. Todo ello con un hilo conductor que lleva a concebir toda la realidad con un signo socialista.

No se sabrá distinguir en Suchodolski la filosofía de la pedagogía, la antropología de la educación, la historia de las ciencias, por eso la comprensión del autor tiene ese mucho de profundidad que da el conocimiento amplio de la realidad.

Toda su obra lleva la impronta de buscar las raíces de lo cultural, de lo social, del hombre de la pedagogía, las ciencias, el arte. La obra del autor es como una película donde nos muestra

lo más importante de la historia en todos sus aspectos y como él dice buscando un objetivo común, y una misma valoración a toda la realidad y en medio el hombre, centro álgido y estratégico del autor.

Hay una cita ciertamente iluminadora de lo que Suchodolski entiende por integración.

"La integración requiere unos incentivos intelectuales y emocionales, las experimentaciones de una verdadera preocupación por la realidad y por consiguiente, un esfuerzo con miras a asociar las experiencias intelectuales personales con las investigaciones realizadas en la ciencia, el afán de ligar sus propias necesidades estéticas, con los descubrimientos operados a través del arte en la representación del mundo y de la vida, de contribuir con las experiencias morales a las aspiraciones sociales tendientes a transformar la realidad presente. La integración es por tanto, la participación en esa problemática, su desarrollo y transformación, y solamente una participación de este tipo vincula esencialmente a los individuos a la época en la cual viven a la vez con el desarrollo y transformación, y solamente una participación de este tipo vincula esencialmente a los individuos a la época en la cual viven y a la vez con el desarrollo histórico de la civilización humana, y solo ella les puede ofrecer la felicidad peculiar que significa participar en el esfuerzo creador de la humanidad". (127)

La integración es la última causa de la inserción del hombre en la realidad.

La integración es la vinculación del yo íntimo con el yo extrovertido que es la realidad; es poner al unísono el sentir con el vivir, esta falta de sintonización del yo con el ello, y del yo con el tú es la que ha hecho sufrir tanto a la humanidad. Que el trabajo fuese algo ajeno al hombre, que la sociedad fuese hostil al hombre, que los que los demás fuesen lo desconocido. Que el mun-

do moral perteneciese al mundo de la fantasía y no de la realidad concreta y vivda.

He aquí la gran tarea que el autor presenta a la humanidad y él da ejemplo de por donde hay que caminar.

El ejemplo más usado por el autor sobre la integración es lo que se refiere al trabajo

El contenido del trabajo ha sido hasta hace poco un progreso de alineación del hombre, un divorcio del hombre con el trabajo, a pesar de que deje de ser alineado en una estructura social adecuada, no por eso se dará de hecho un proceso integrador, sino que es necesario que en él se integren los avances técnicos, la ciencia, el arte y el hombre será el encargado de integración.

"Las nuevas exigencias en cuanto al trabajo humano, determinados por los modernos adelantos de la técnica sólo pueden satisfacer los que pertenezcan del modo más multifacético a la civilización moderna. El trabajo moderno no se realiza "al margen del hombre" como un proceso en cierto sentido externo de su acción, sino que está dentro del hombre como su verdadera actuación y como el reflejo de su personalidad". (128)

Para Suchodolski, llevar el trabajo a nivel integrador exige:

- Conocimientos de la técnica moderna.
- Formación técnica profesional.
- Planificación de la actividad laboral.

- Bases científicas del trabajo.
- Cultura mental científica.
- Conocimientos organizativos.

"En una palabra las máquinas inteligentes necesitan cada vez más, hombres inteligentes". (129)

La integración no solamente exige conocimiento y habilidades como las expuestas sino aspectos humanos también.

- Capacidad de integración.
- Esfuerzo común.
- Cooperación.
- Ser racional y humano.

2.4.2. La integración en el hombre moderno

La integración no solamente exige, por parte del hombre, una serie de conocimientos y de puesta al día científicamente.

La integración exige un cambio de mentalidad en el hombre mismo; este concepto de integración que Suchodolski lo llama la modernidad afecta a la mente, sentidos, deseos del hombre.

"...la modernidad no es solamente lo que rodea al hombre, sino que está en el hombre en sí, se extiende a través de su persona como una ola poderosa que sumerge su mente, sus sentidos, su imaginación, su postura y sus motivaciones de actuación. La modernidad es, por tanto, indivisible y

por consiguiente, no puede perdurar ni desarrollarse al margen de los hombres, precisamente porque la modernidad es el hombre moderno". (130)

Por lo tanto el hombre es la clave del proceso de integración que el mundo moderno exige, y el hombre se hace moderno a través de esa integración.

Exige un cambio de mentalidad y un enfoque nuevo de la realidad.

La integración es recoger el hilo de la historia, en lo que ésta tiene de más creativo. El hombre tiene que elegir entre lo viejo que todavía existe y lo nuevo que está empezando. Pero no puede existir un hombre dividido en parte situado en lo viejo y en parte en lo nuevo. La modernidad afecta a todo el hombre.

"La modernidad no es algo "segmentario" en la vida humana sino una fuerza tendiente al dominar totalmente a los hombres a conectar toda su vida con lo que existe y representa la corriente creadora de la historia". (131)

La integración es un proceso global, abarca todas las profesiones y abarca a todo el hombre.

Pero por más que la realidad esté integrada de eso no se deduce que también lo esté el hombre.

Suchodolski pone en guardia de nuevo contra aquellas teorías que afirman que por el hecho de que las circunstancias cambien por ese mismo hecho cambia la vida interior del hombre.

Todo lo externo no es más que condición necesaria pero no suficiente para que el hombre cambie en su interior.

"... todos esos procesos de integración solo constituirán condiciones de vida de los hombres del futuro y no serán capaces de prejuzgar por sí mismos el grado de integración, de su vida interior; serán una posibilidad de integración, pero no serán su realidad". (132)

Creo que es interesantísimo para entender la antropología de Suchodolski esta última afirmación. El hombre no se cambia porque se cambien las condiciones externas en las que viven. No se da un proceso automático hombre-realidad, realidad-hombre. No es ontológicamente igual el hombre y la realidad. Se da una relación, pero no igualdad. A mi modo de ver Suchodolski va más allá del puro concepto marxista como hemos visto. Y para que quede claro opina.

"... las condiciones objetivas no deciden con respecto a todo y también en este caso se trata de la relación entre los hombres y esas condiciones, se trata de lo que sacarán de ellas, de cómo los aprovecharán para sí mismos". (133)

La antropología de la integración como vemos, es ante todo una antropología que sitúa al hombre como centro, él da sentido a la realidad y no al revés.

El hombre al actuarse se actúa en la realidad y es evidente; pero el que el hombre sea de una o de otra manera solamente aprende en última instancia de él. Lo externo es condición que hay que tener en cuenta; pero no hace la vida íntima del hombre.

Por eso, para Suchodolski, toda la civilización no es más que la historia de los incentivos que se han ido sucediendo a lo largo de los siglos.

Partiendo de la concepción que tiene Suchodolski, sobre el hombre tendrá que concluir que el sentido de la vida se reduce a aspectos que tienen que ver con la vida. Por otro lado, el sentido de la vida se ha de encontrar en la vida misma.

La imanencia es una característica de la visión del sentido de la vida.

Al negar toda trascendencia al hombre, es decir, toda realidad que vaya más allá del hombre, se le encierra al hombre en sus propias dimensiones físico-materiales, y de éstos debe provenir el sentido de la vida.

Dios, el más allá, lo religioso, lo supernatural no entran como categorías de sentido vital en Suchodolski. El hombre sólo y su inserción en el mundo en que vive, es la fuente del sentido de la vida.

El sentido de la vida se reduce a diferencias de incentivos.

"En la historia de la Humanidad es posible citar una larga relación de estos múltiples incentivos: el hombre, y la necesidad de conquistar una tierra fértil, la sed de riquezas y de poder, las ambiciones triviales, dinásticas y clasistas, el derrocamiento del orden establecido, en el cual imperaba la esclavitud y la explotación, la pers-

No diría que ésta sea una antropología espiritual pero sí una antropología más internalizada e interiorizada que la puramente marxista.

La opción fundamental del hombre moderno es una opción del ser y del actuar.

La opción de vivir una vida superficial sin conexión, incoherente,

"Esta opción parcialmente consciente y parcialmente efectiva será la opción fundamental de la vida futura. Es difícil determinar ahora los factores que han de facilitar la opción de un camino coherente para la vida pero cabe arriesgarse a afirmar que habrá entre ellos los elementos que forman parte de la personalidad humana; determinadas inclinaciones, y afirmaciones, un modo peculiar de sentir y vivir las cosas y unas aptitudes especiales". (134)

2.5. EL HOMBRE Y EL SENTIDO DE LA VIDA

¿Que entiende Suchodolski por la expresión del sentido de la vida?

"Se trata hablando en general, de los modos de experimentación de la vida, del modo de sentir y de actuar, del grado de aprovechamiento de las posibilidades que se presentan y del sentido que asumen las determinaciones de los valores". (135)

El autor enfoca el sentido de la vida, como una cuestión que atañe a la motivación del individuo. Busca encontrar el por qué ha actuado a lo largo de la historia de la manera que ha actuado. Por eso habla de modos de actuación. Tampoco enfoca el autor el tema a partir de valores, sino del sentido de valores.

pectiva de la promoción social liquidadora de la discriminación, los programas de conversión de los infieles o la lucha contra las gentes de otras creencias, los mitos de grandeza nacional y estatal". (136)

Pocas veces, creo, se ha expuesto de manera tan superficial la historia de la civilización y la historia del sentido de la vida de la humanidad.

No digo que no sólo sea injusto encerrar dentro de los límites descritos por Suchodolski la historia de la humanidad, sino que opino que históricamente no es justo hacer esta descripción.

Los griegos y los romanos, la historia del pueblo judío, de los chinos, de la India, de Europa, no se puede entender sin una referencia clara y explícita a lo sobrenatural. O se está ciego o se tiene mala fé. Otra cosa es la explicación que se quiera dar a ese fenómeno religioso, que si se hace con bases científicas o históricas, tendrá derecho a hacerlo.

Pero, creo que no es científicamente honrado lo que hace Suchodolski. Ignorar la realidad no es obra de un científico y tergiversar la verdad tampoco lo es.

No vale decir que lo religioso es una mera sublimación, es una mera pantalla que los ricos se han inventado para mantener su poder. No vale decir que es un mecanismo para mantener a los desheredados sin privilegios. Para él mismo, el cristianismo es un fenómeno que ha tenido y sigue teniendo en la sociedad un influjo tremendo, y

no es serio no tenerlo en cuenta. Toda la literatura, arte, ciencia que ha nacido con el cristianismo y con él se ha desarrollado, un historiador honrado lo tiene que tener en cuenta.

Aquél que quiera profundizar en lo religioso, tiene que saber distinguir entre lo institucional religioso y el fenómeno religioso, entre la Iglesia y la creencia.

¿Tantos millones y millones de hombres a lo largo de la historia han sido auto-engañados por lo religioso? y si aún así fuera, la civilización nacida de lo religioso ha sido inmensa.

¿Ha conseguido el socialismo, que en el fondo es una lucha contra la concepción religiosa del sentido de la vida, desbancar libremente el sentido religioso del hombre?; Que dejen libertad en los países socialistas y tendremos una prueba.

Mi argumento es que me parece lícito buscar el sentido de la vida sin apelar a fuerzas extrahumanas, pero no considero lícito negar o desvirtuar la creencia en lo sobrenatural y negar su importancia sin más.

Muchas teorías han intentado buscar las razones, de por qué el hombre tiene un sentido religioso, y sobre todo Freud, tan querido en muchos aspectos por los socialistas. ¿Realmente se ha explicado tan a fondo que aquello que se negaba ha dejado de ser verdad?

Para Suchodolski parece que sí:

"El desarrollo de la civilización ha ido desnascarando muchos de los incentivos y al desvelar su verdadera naturaleza despejó su significado social, al mismo tiempo, durante ese desarrollo, los progresos de la tolerencia y la democracia contribuyeron a la liquidación de muchos otros incentivos". (137)

Los motivos del sentido de la vida para Suchodolski, cuando se desenmascara su auténtico ser, se rebaja su significación social.

Lo que quiere decir Suchodolski es, desenmascaremos el sentido de los incentivos y dejarán de tener influencia social. Creo que este es el empeño de toda la obra de los socialistas y lo es también de Suchodolski.

Ahora bien, ¿qué se entiende por desenmascarar? Primero, si algo hay que desenmascarar es que algo está enmascarado. Partimos por lo tanto de una concepción, a priori, negativa. Es decir, se parte de que aquello que hay que desenmascarar es falso. Sobre todo cuanto nos referimos a los conceptos religiosos, raíz de todos los males, a juicio de Suchodolski. Cuando se habla de desenmascaramiento, es mostrar que todo es una pura ilusión y que todo se reduce a mecanismos de poder y de dominación.

El socialismo ha solucionado el problema del sentido de la vida, según Suchodolski.

"En las sociedades de tipo socialista el proceso de desaparición de los incentivos tradicionales, progresó mucho más rápidamente que en las sociedades burguesas. La supresión de la sociedad privada y la liquidación del sistema

de clases abrió para todos los individuos las mismas oportunidades de educación, de trabajo, de bienestar y de actividad de los tipos más diversos y en estas condiciones desaparecieron las tensiones y los conflictos diversos extinguiéndose los incentivos que en el pasado inclinaban a la lucha por la emancipación de las cadenas de la opresión y la explotación por la igualdad de derechos, el acceso al poder y la cultura y la significación política". (138)

Según Suchodolski, con la supresión de la propiedad privada y la liquidación del sistema de clases, se abrió el camino de la esperanza para todos los hombres en todos los campos.

Nuevamente, aunque ya lo hemos indicado anteriormente, Suchodolski propone la base de la liberación del hombre, en aspectos de tipo de la estructuración social de una determinada manera.

Pero el mismo Suchodolski se plantea la pregunta ¿cómo es posible que el hombre encuentre el sentido de la vida solamente a partir de transformaciones externas?, ya hemos visto que el autor se preguntaba ¿cómo a través de las transformaciones externas se cambia internamente al hombre?.

2.5.1. Más allá del bienestar.

Al estudiar el tema del sentido de la vida, Suchodolski plantea y hace un estudio interesante sobre el fin de la civilización.

La pregunta que se hace es ¿basta el bienestar para dar sentido a la vida?.

"En las sociedades de los países industrializados burgueses se suele formular cada vez más la siguiente pregunta: el bienestar y luego ¿qué? ". (139)

Esta pregunta de Suchodolski, no es exactamente una pregunta val
dia o supérflua. Toca, en verdad, un punto neurálgico del desa-
rrollo de la civilización llamada capitalista.

La crisis de la cultura capitalista, manifestada principalmente
en la juventud, es un toque de alarma sobre el sentido que va
adquiriendo la cultura en la época actual.

Para Suchodolski, esta búsqueda ansiosa del bienestar no es real
mente la que puede dar el verdadero sentido a la actividad del
hombre en la tierra.

Para el autor se dan dos alternativas posibles ante esta pregun-
ta. La primera alternativa es seguir por el camino de la búsqueda
incesante del bienestar, pero esta alternativa ya sabemos hacia
donde nos lleva.

"La respuesta a dicha pregunta tendrá, como en muchos otros
casos, un carácter de alternativa, cabrá prever en ella
un tipo de existencia cómoda y superficial, aceptando un
trabajo ligero y buscando unas diversiones excitantes...
en última instancia a la pasividad y el aburrimiento, el
hastío sin remedio". (140)

Para Suchodolski la búsqueda del bienestar como fin último del sen
tido de la vida lleva a una vida sin sentido y a la vacuidad de
la vida. Cabe decir que Suchodolski apunta a una gran verdad de
nuestra civilización. La búsqueda continua de placer y bienestar
termina siendo un sin sentido de la vida del hombre.

Ciertamente hay que luchar contra esta tendencia de la civilización actual.

¿Dónde está la solución?.

Para Suchodolski, radica en unas nuevas necesidades en el hombre, en adoptar una postura nueva ante la vida, en luchar.

"Cabe pensar que la elevación del nivel de vida material y la aminoración de la tensión y los conflictos de diversa naturaleza permitirá en gran medida a los hombres del futuro sentir esas necesidades que en la historia de la Humanidad se manifestaron en un número reducido de individuos que libraron un valiente combate contra el ambiente hostil y sin interés". (141)

Es verdad que hay que hacer sentir al hombre nuevas necesidades; librar un valiente combate contra el ambiente, ser desinteresados en la lucha.

Pero la pregunta es ¿por qué es esto así?, ¿cuál es la fuerza motriz que impele al hombre a la búsqueda de su sentido de la vida, no hedonista, no materialista, no egoista?.

¿Es que el cambio de las estructuras socio-económicas hacen posible que el hombre sea distinto en su motivación?.

2.5.2. La actividad creadora como sentido de la vida

Para Suchodolski la alternativa válida y únicamente posible ante la sociedad del bienestar y del consumo es indagar en la historia:

¿qué es aquello que ha hecho que en determinadas épocas el hombre fuese realmente humano?. Sería la lucha por la verdad y la justicia y la lucha por la creación.

"Pues la historia de la humanidad...ha sido también el escenario en que asumieron una gran significación la valentía en la lucha por la verdad y la justicia, la necesidad de crear cosas hermosas, del entusiasmo y la imaginación que ofrecía la visión de la transformación de la realidad de entonces". (142)

He aquí expuesto, brevemente, el programa de Suchodolski en relación al sentido que el hombre debe dar a su vida.

- lucha por la verdad.
- lucha por la justicia.
- creación de cosas hermosas
- imaginación
- transformación de la realidad.

Es indudable que es un programa hermoso, noble y muy humano, nos plantea un sentido de la vida humana, lejano del consumismo y del hedonismo. Un programa que es iluminador y que yo me atrevo a decir que hay que tenerlo muy en cuenta.

Suchodolski se eleva en esta parte en su antropología a cotas elevadas de humanismo. Es un toque de atención contra tanta vulgaridad y ramplonería que nos rodea.

La esencia del sentido de la vida es ir transformando la realidad, haciéndola cada vez más humana.

"Desde los mitos griegos, en los cuales el hombre intentaba vencer los dioses y la realidad griega, en la cual sabían valorar altamente las obras humanas, perdura esa disposición del hombre a oponerse al destino y a la creación de su propio mundo, disposición que decidió y sigue decidiendo del éxito de la especie humana en la lucha por la vida". (143)

Una de las características de la antropología de Suchodolski es su intento de enraizarla en la historia de la humanidad.

El éxito del hombre a lo largo de la historia ha sido su capacidad creativa y esta seguirá siéndolo en el futuro.

Quitados los impedimentos y conflictos hasta ahora existentes, el hombre desarrollará mejor su esencia.

"En las nuevas condiciones materiales y sociales de la vida cabe esperar que han de desarrollarse mucho más que nunca esas necesidades y esas profundas aspiraciones humanas que más caracterizan a la esencia del hombre. (144)

La creación es, pues, la clave para Suchodolski que ha de dotar a la vida significación y contenido auténticamente humanos.

"Cabe esperar que en la vida de los hombres ha de asumir una trascendencia cada vez mayor la actividad creadora... esta alternativa evitaría en la vida de los hombres la superficialidad...garantizando por el contrario una existencia llena de sentido y de valores...satisfacción de los anhelos humanos". (145)

Ciertamente es sugerente el plan de Suchodolski; crear es la máxima aspiración del hombre, y ese será su destino futuro.

¿Por qué la actividad creativa tiene tanto valor?.

"... la actividad creadora tiene un poder tan grande de atracción que en sí misma se encierra su justificación y su premio, haciendo que la vida valga la pena de ser vivida". (146)

El sentido de la vida para Suchodolski se adquiere, pues, a través del poder creacional del hombre. Para el autor, al cambiar las circunstancias de la ciencia, la economía, el arte, la sociedad, el hombre del futuro será un hombre liberado para la creación y en ella profundizará su sentido de la vida.

Este punto de la antropología es básico para entender a Suchodolski.

Evidentemente, el autor rechaza todo esencialismo metafísico como difusión del hombre y todo existencialismo no creante o sea aquél que haga al hombre doblegarse a la existencia concreta y determinada.

Pero si alguna definición del hombre admite Suchodolski es que el hombre es un creador en sentido histórico, no metafísico, ni idealista ni hegeliano.

La esencia del hombre, según Suchodolski, es una capacidad creadora histórica de la realidad en un sentido futuro.

Esta capacidad creadora es la participación del hombre en todos los quehaceres de la existencia.

"Así, pues, la vida intensiva consiste en la participación multifacética y en asumir consciente y voluntariamente esta participación con la convicción de que el hombre se realiza plenamente a sí mismo a través de esa existencia creadora en relación con la realidad, una realidad tanto más rica cuanto más profundamente se halla reconstruida por el hombre". (147)

La disyuntiva que propone Suchodolski ante el estudio de la actual civilización es simple: o elegir el adocenamiento, el aburrimiento, y el hastío que responden a la elección del bienestar o dar un auténtico sentido a la vida eligiendo la creación, el riesgo, lo desconocido.

"De modo que el hombre del futuro enfrentará esta alternativa fundamental: o elegir esa vida intensiva de audacia y de arriesgada navegación por el océano de la existencia hacia una tierra aún injusta, o bien permanecer tranquila y obedientemente encallado en el bienestar para aprovecharlo hasta el mismo fondo del hastío". (148)

2.6. EL HOMBRE COMO INDIVIDUO O MULTITUD

Uno de los problemas antropológicos más acuciantes de la época actual gira en torno al tema de las relaciones entre los hombres; lo que en términos modernos se llaman en relaciones inter-humanas.

¿Qué tipo de relaciones tienen, pueden y deben desarrollarse entre los hombres? ¿Debe el hombre huir a la soledad para encontrarse consigo mismo?.

Para Suchodolski las condiciones de la existencia no determinan las relaciones humanas.

"... las condiciones de existencia no determinan el modo de vida de los hombres sino únicamente su situación... así mismo dichas condiciones no determinan el carácter de las relaciones inter-humanas, sino sólo sus formas, que pueden asumir el contenido más diverso". (149)

Según el autor el carácter de las relaciones interhumanas es in dependiente de las condiciones de la existencia humana.

Ahora bien una de las características de la sociedad del futuro en un contexto de sociedad socialista es la labor de planificación y de trabajo colectivo.

Y el problema se plantea en los siguientes términos:

¿Dónde se sitúa el individuo en este tipo de estructura colectivista? ¿Se pierde en la colectividad? ¿Para sentirse hombre en el trato con los demás debe huir de la colectividad o en ella encontrar su sentido?

Indudablemente el tema es de vital importancia para el socialismo, donde el trabajo adquiere un sentido de colectividad.

El autor lo plantea de la siguiente manera:

"El desarrollo objetivo tiende a la ampliación del alcance de los métodos de acción colectiva en todos los sectores de la vida". (150)

Este quehacer colectivo es el que le espera al hombre del futuro y en esas condiciones tendrá que trabajar.

¿Ahora bien, qué exigen esas condiciones por parte del hombre?.

- capacidad de cooperación.
- acción mancomunada.
- asimilación de los nuevos métodos de dirección colectiva.
- nuevos tipos de obediencia.
- lealtad orgánica.
- nueva técnica para tomar iniciativas.
- realización de ideas propias en ese contexto.

El hombre tendrá que saber vivir su vida personal dentro de estas situaciones colectivas y se dará un conflicto entre vida personal y vida colectiva.

"Con seguridad se agudizan los conflictos entre la aceptación de la pertenencia a los grandes organismos de actividad colectiva y la rebelión contra el poder anónimo de los mismos; se entrecruzarán las aspiraciones a atribuir una autoridad casi mítica a la mancomunidad y las aspiraciones a suavizar sus estructuras y supeditarlas a los cambios de las situaciones y las posibilidades". (151)

¿Se puede vivir en situaciones tan aparentemente contradictorias para el individuo?.

¿Cómo se pueden desarrollar las relaciones entre individuos, dentro de unas estructuras objetivas, colectivas y aplastantes, aparentemente, para los individuos?.

Sin duda el marxismo auténtico exige por postulados morales se

respeten las relaciones interhumanas de los individuos.

Y no solamente por aspectos morales sino también por acción eficiente de trabajo.

Nos enfrentamos, pues, a un punto álgido del socialismo. ¿Hay que escoger entre individuo o colectividad, o multitud?.

"Estas distintas alternativas que se plantearán ante los hombres mostrarán el futuro como una existencia dominada por las garras monstruosas de una organización cuya potencia anónima aplastará al individuo, o bien como una vida que conquistará su difícil libertad a través de la eficiencia de la acción organizada. Sólo con arreglo a esta segunda perceptiva la vida humana podrá ser una vida plena y auténtica, una vida realmente intensa". (152)

El autor vislumbra la posibilidad de que exista en el futuro un tipo de organización que aplaste al individuo. ¿No existe ese peligro ya en la realidad?. ¿No se ha cumplido ese temor?.

Por otro lado, Suchodolski no quiere que el hombre huya a la soledad para poder realizarse.

El hombre conquistará la libertad trabajando con otros hombres, codo a codo. Saber trabajar juntos no es tarea fácil. Y este es otro de los retos de la civilización del futuro.

Suchodolski plantea la solución en la búsqueda de un equilibrio entre dos extremos; de nuevo ofrece aquí su postura conciliadora: ni masificación, ni soledad, ni anonimato ni individualismo.

Liberarse el hombre es desencadenarse de lo impuesto, de los esquemas reconocidos, de los criterios impuestos. Liberarse es atreverse a ser lo que uno es.

Creo que Suchodolski condena por igual un Estado absoluto y monopolizador; y un estado disgregado de individuos aislados.

"Este mundo se ha convertido en un mundo en el cual se piensa de un modo determinado, en el cual se actúa a seguir unos esquemas reconocidos y se opina según unos criterios preconcebidos; nadie responde de este clima anónimo, pero todos se supeditan al mismo. Es raro que alguien se atreva a ser como es, a pensar y actuar de un modo conscientemente determinado y aceptado". (153)

Suchodolski postula para el individuo:

- Libertad de pensar.
- Libertad de opinar.
- Libertad de actuar.

Ciertamente es una hermosa reivindicación para el individuo.

Creo que estas reivindicaciones van más allá de la pura teoría marxista.

Toda la libertad que se pide es dentro de una acción organizada, de un trabajo en común. Huye, pues, el autor del anonimato y silencio del individuo a que pueda llevar una planificación cerrada y huye también de la acción realizada en solitario.

"El hombre nunca es profundamente fiel a sí mismo a través de la soledad y la huida al margen de la vida social, sino que, por el contrario, es fiel a sí mismo cuando encuentra en su vida el camino de su plena participación y dedicación social". (154)

2.6.1. Hacia una comunidad humana

Suchodolski opta como hemos visto por la vida del individuo en grupo; en una acción eficiente organizada. Esto es: una comunidad humana.

¿Qué características deberá tener una comunidad humana?.

- sobre todo una posibilidad de participación activa del hombre.
- una actitud creadora, en la ciencia, la técnica, el arte y en lo social.*

"No cabe duda de que las nuevas formas de comunidad humana se levantarán a través de esos diferentes caminos, permitiendo superar las formas superficiales de vida entre la multitud y la necesidad de la huida a la nefasta soledad". (155)

El contenido de la comunidad humana no solamente implica aspectos intelectuales, sino también aspectos extraintelectuales.

Es posible que en la comunidad humana del futuro, adquiriera una gran importancia el contacto directo entre los individuos, porque se darán nuevas oportunidades de trabajo en grupos pequeños.

Ahora bien, este nuevo tipo de relación entre los hombres, además de los aspectos intelectuales, exigirá:

- la cultura de los sentimientos.
- la cultura de la imaginación.

Es decir, establecer unas relaciones entre los hombres.

"... que permitirán "ver" y comprender al otro hombre y comprometerse personalmente en su destino". (156)

Suchodolski postula que, para que se puedan dar las auténticas relaciones interhumanas y los contactos directos que faciliten la expresión del sentimiento y la imaginación, que las comunidades sean más pequeñas.

"La formación y ampliación de las pequeñas comunidades permitirá descartar todos los peligros vinculados al desarrollo de las formas organizadas de cooperación y de actuación común, permitirá basar las relaciones entre los hombres en el espíritu del humanismo, propiciando así todo cuanto la civilización moderna exige y todo cuanto la estructura orgánica no puede ofrecer por sí misma". (157)

La vida del futuro será, pues, una acción de comunidades grandes y pequeñas, será un equilibrio entre los grandes complejos industriales y urbanísticos y las relaciones a escala más reducida.

Esta es, pues, la comunidad humana que dibuja Suchodolski. Es intelectual y extraintelectual; es individual y colectiva; es planificada y capaz de producir creatividad; es una mezcla de las comunidades grandes y pequeñas. Es atención a lo individual y lo colectivo.

"La comunidad nacional arraigada en la vida de los individuos desde la infancia, es una comunidad de sentimientos y figuraciones avivadas por la tradición histórica y la expresión lingüística, pero es a la vez una comunidad de actuaciones racionales y planificadas, socialmente importantes y acertadas, una comunidad de actuaciones encaminadas a la edificación del futuro". (158)

2.7. LIBERTAD Y DETERMINISMO

El tema de la libertad o del determinismo del hombre, según Suchodolski, hay que situarlo dentro de toda la visión socialista del hombre y la realidad. El hombre es un ser histórico. El hombre es un ser que crea el mundo y a la vez le crea a él. El proceso de creación no es un acto único, sino un proceso. El hombre es un ser inmerso en el "mundo materialista".

Por lo tanto, hay que partir para entender el tema, del binomio hombre-realidad. El hombre crea la realidad, y ésta crea al hombre "El hombre es el mundo del hombre".

¿Ahora bien, cual es la relación entre estas dos realidades?.

¿Es una relación de condicionamiento, o es una relación determinante?. ¿Cómo afecta lo externo al hombre?. ¿Estamos hablando de ejercicio de la libertad o de una característica ontológica del individuo?.

A mi juicio estas son las preguntas que hay que dilucidar para

clarificar el tema de la libertad humana.

Para Suchodolski la relación entre hombre y realidad es de tipo condicionante y no determinante.

"El rasgo más característico de la teoría socialista del hombre radica precisamente en la convicción de que el ser humano, aunque se halla condicionado por la naturaleza y la historia, siempre logra superar la realidad presente y su esfuerzo social crea una realidad nueva, con la cual logra transformarse a sí mismo, rebasando constantemente sus propios límites". (159)

El mundo, pues, condiciona al hombre, condiciona la libertad del hombre.

Pero el hombre no es un producto de lo histórico, al cual tenga que sujetarse de una manera determinista. Es decir que lo histórico lleve la iniciativa por encima del hombre. No hay fatalismo biológico ni económico.

"Pero como quiera que al definir al hombre la teoría socialista lo sitúa profundamente dentro del mundo materialista, y muy especialmente dentro de sus condicionamientos socio-económicos y biológicos, ello no significa ni de lejos que no se oponga a los fatalismos biológicos y económicos. Y aunque al definir al hombre la teoría socialista lo contemple como un ser históricamente conformado, no significa ni mucho menos que deba tratar a los individuos como un producto de los procesos históricos incapaces de convertirse en su sujeto". (160)

Para Suchodolski no se da un fatalismo histórico del hombre: la historia no señala al individuo lo que éste tiene que hacer; los hombres son independientes en sus acciones y

"... no están supeditados... al destino que deben obedecer... Pues, en realidad... no es la historia sino el

hombre real, el que hace cuanto en la historia acontece, y la historia no es otra cosa sino la acción del hombre en pos de la realización de sus objetivos". (161)

Por lo tanto, aunque el hombre esté condicionado, puede crear una nueva realidad y en este poder creativo radica la libertad.

"Por eso la teoría socialista del hombre relaciona la necesidad a la cual está supeditado y la realidad en la que vive con la creatividad de la cual es capaz y con la libertad que encuentra esa difícil creación del mundo en el que se halla". (162)

Aparentemente, pues, Suchodolski admite los condicionamientos históricos y niega el determinismo de los mismos, puesto que el hombre puede crear y transformar la realidad.

No deja de ser llamativo este concepto. Por un lado, el hombre al ser histórico y conformado históricamente está NECESARIAMENTE sujeto a la historia; la libertad consiste en que no está sujeto necesariamente a una determinada historia.

En esta determinación sitúa Suchodolski la libertad humana.

"Pues no cabe duda de que el hecho de diferenciar en el proceso histórico lo que representa una corriente irreversible, o sea, la vía esencial del progreso de la civilización, de lo que sólo constituye un conjunto momentáneo y circunstancial de 'hechos consumados' representa la piedra de toque de la libertad humana y la actividad de los individuos". (163)

Si se considerase la historia como un conjunto de hechos inmutables se negaría la libertad, y al admitir que la historia es mutable y precisamente por la acción del hombre, se afirma su libertad y al mismo tiempo su historicidad.

Suchodolski al negar el concepto de inmutabilidad de lo histórico, niega el concepto capitalista, según él, de lo histórico.

La libertad suprema la sitúa Suchodolski en la participación de la creación y del desarrollo.

"La suprema postura de la libertad humana se encarna precisamente en la participación en el "meollo" del desarrollo, en asumir la problemática viva". (164)

La libertad va unida íntimamente a la sinceridad intelectual, a la imagen de lo nuevo y a la voluntad de alcanzar una realidad ignota.

"Sólo así la libertad dejará de ser arbitraria, por cuanto tiene ese carácter arbitrario la vida irresponsable y que se evade de los rigores de su comprobación en el mundo real; sólo así deja de ser caprichosa por cuanto este es el carácter que asumen los sueños irrealizables ... La verdadera libertad de la personalidad humana y la auténtica sinceridad intelectual, únicamente se realizan a través de la integración". (165)

La libertad que entiende Suchodolski es el ejercicio de la libertad para intervenir en el proceso histórico. No es un concepto de libertad en sentido ontológico, que afecta entitativamente al hombre; porque él no admite los conceptos metafísicos.

Ahora bien, ¿no hay determinismo en una concepción de la libertad que obliga al hombre a actuar necesariamente para la destrucción de una determinada estructura social caracterizada por la propiedad privada y la lucha de clases?.

¿Se da libertad al hombre dentro del sistema socialista para elegir otro sistema social que no sea el socialista?.

¿Se dá libertad de opción distinta y diversa?.

¿No se esconde un determinismo social en esta teoría de la libertad de Suchodolski?.

¿Al criticar el sistema capitalista y su concepción de la propiedad privada como algo inmutable, no hacen algo inmutable también su propio sistema?.

¿En nombre de qué verdad inmutable y científica se niega al hombre la libertad de elección y práctica religiosa?.

La única "libertad" que le queda al hombre es actuar en la historia, transformándola. Poca libertad concede Suchodolski al hombre y precisamente aquí radica la falacia del argumento.

"La función de la historia en el proceso de formación de la personalidad no consiste, por tanto, en trazar el camino fatal del hombre, sino en insertarlo en una situación concreta obligándole a una opción decisiva. Esta tesis encierra ciertos problemas de suma importancia relacionados con lo que se llama sentencias de la historia, con los límites dentro de los cuales los individuos deben aceptarlos y con el grado en que están en condiciones de oponerse a esos fallos históricos". (166)

Para Suchodolski hay "un sentido inmutable de la historia" ¿si es inmutable que hace el hombre ante él?. ¿Cómo se puede distinguir lo inmutable y lo accidental de la historia? ¿Por qué el hombre tiene solamente libertad en lo accidental de la historia? ¿Quién define lo mutable de la historia?.

Nos parece difícil que Suchodolski salga de este conflicto entre libertad del hombre, lo inmutable y lo accidental de la historia.

Nos parecería demasiado presuntuoso y poco científico por parte de Suchodolski el que afirmara que lo inmutable es el auténtico sentido histórico del hombre.

No negamos el esfuerzo del autor de intentar que el hombre tome el mundo en sus manos, "que valore su propia libertad por encima de todo" (167). Pero nos parece que parte de una hipótesis que limita la libertad del hombre, esta hipótesis es que la sociedad solamente será humanizada en el sentido socialista.

2.8. HACIA EL MODELO HUMANO

Hemos estudiado hasta ahora la historia, la filosofía, los autores más importantes a los que dedica atención Suchodolski, Marx, y algunas características fundamentales de la antropología del autor.

Pero, ¿qué modelo de hombre tiene en su mente Suchodolski?

El autor habla de "modelo", por cuanto parte del proceso objetivo de la civilización y no de valoraciones subjetivas.

El marco del estudio es:

- el sentido fundamental del desarrollo de la civilización.
- la tendencia de desarrollo de la civilización.

Es decir, las directrices que nos van a proporcionar la clase de modelo humano son la historia y el futuro.

Lo que caracteriza la historia del desarrollo de la civilización es:

"... un incremento de la dominación del hombre sobre las condiciones naturales y sociales de su existencia". (16,8)

Este incremento manifestado en el Renacimiento, adquirió importancia con los utópicos, soñando con la dominación de las fuerzas naturales y la superación de toda injusticia social.

Para llegar a dominar la naturaleza era necesario alcanzar grandes progresos en las ciencias y en la técnica, y para abolir las injusticias sociales era imprescindible la revolución de las masas.

Los dos aspectos fundamentales sobre los que se edifica el modelo humano adquirieron en la época actual un significado especial.

¿Cuáles son éstos?.

- el tiempo de la revolución socialista en muchos países.

- liberación nacional en Asia y Africa.
- progreso de la ciencia y la técnica.
- gran auge de la automoción.

"No cabe la menor duda de que el futuro habrá de conformarse bajo el signo de los nuevos progresos de la democracia socialista, bajo el signo del creciente papel de la ciencia y de la técnica en la vida humana, de la mayor responsabilidad de todos en relación con los problemas sociales y la cultura de las masas y de las nuevas victorias en la lucha por la liberación nacional y social de los pueblos oprimidos". (169)

Para Suchodolski otro de los factores esenciales en la formación del modelo humano es el proceso democratizador al que la sociedad socialista dió nuevo impulso y nuevo contenido.

"... la democracia burguesa condujo a la abolición del sistema estamental y al establecimiento de la igualdad formal de todos los ciudadanos, pero ese lema no garantizó hasta los últimos tiempos la igualdad de hecho ni puso realmente en manos del pueblo las riendas del gobierno". (170)

La democracia socialista concedió a los hombres esa igualdad de hecho entre los hombres y colocó como poder real al pueblo.

Para que el poder esté en manos del pueblo son necesarias tres condiciones:

- derrocamiento del orden social burgués.
- la conquista del poder por las masas populares.
- reformar las estructuras.

Estos cambios se pudieron realizar por la dictadura del proletariado.

Esta dictadura exige una participación cada vez mayor en las tareas sociales por parte del proletariado, y lo mismo en las tareas políticas y profesionales.

El modelo humano al que aspira Suchodolski exige la eliminación de todo elitismo y de todo privilegio.

¿Esto qué significa?.

- igualdad de derechos de todos los individuos.
- las mismas oportunidades.
- falta de discriminación por nacimiento, nacionalidad, raza, riqueza o creencia.

El autor trata el tema de la igualdad de oportunidades desde el concepto de la teoría y de la práctica.

Admite que en teoría es fácil hablar de igualdad de oportunidades, pero que en la práctica no es fácil y sencillo llevarlo a cabo.

"... es difícil determinar qué oportunidades son realmente iguales; también es difícil determinar hasta qué edad es posible tratar la desigualdad de los resultados en tanto que desigualdad de las oportunidades y desde qué edad y en qué aspectos es posible considerar los resultados desiguales obtenidos por los individuos como la consecuencia de un desaprovechamiento desigual por los mismos de unas oportunidades iguales que les fueron dadas".
(171)

Es evidente que en teoría se pueden brindar oportunidades iguales, pero en la práctica los resultados son distintos.

Suchodolski no parece tener en cuenta la psicología diferencial; que prueba que a igualdad de estudios no corresponden igualdad de resultados en los individuos.

Por más igualdad que logremos conseguir en las estructuras sociales, económicas, políticas y educacionales, tendremos diferencias individuales. No tendremos diferencias de clases por el origen social, político y económico, pero habrá ricos y pobres intelectualmente, ricos y pobres en asimilación de experiencias; ricos y pobres en creatividad. Tendremos una sociedad en cierto sentido de élite.

Este es un punto que opino no está suficientemente dilucidado en la antropología de Suchodolski, tal vez porque sea espinoso introducirlo dentro de su sistema. Trataremos más a fondo este tema en el aspecto pedagógico, pues es de capital importancia.

La diferenciación entre los individuos provenientes de factores subjetivos se tiende a equiparar a través de un igualitarismo de prestigio, y remuneración y nivel de vida semejante.

Evidentemente, si en la sociedad socialista se intenta quitar toda desigualdad proveniente de la escala social de los individuos, de la riqueza y demás, queda por dilucidar cómo se iguala la di-

versidad proveniente del talento, por ejemplo. Esto se consigue, o, mejor, se intenta conseguir a través de quitar importancia al prestigio y elevar la importancia de los trabajos menos relevantes.

"Desde el punto de vista de la política social es preferible oponerse más bien a ese anhelo de igualdad que se caracteriza como la supeditación injusta al sentimiento tradicional del prestigio y tratar de elevar en la opinión general esos tipos de vida y de trabajo que se desprecian injustamente. La aceptación voluntaria de las normas de una política semejante sólo será posible en unas condiciones en que los diferentes tipos de trabajo y los diferentes medios garanticen realmente un nivel de vida bastante parecido". (172)

Ahora bien, porque se iguale a los hombres en remuneración y se les intente igualar en prestigio ¿se iguala realmente a los hombres?. Siempre habrá en los hombres una diferenciación de poder proveniente de su capacidad interna.

Se puede argüir que esto es necesario y bueno para la sociedad; si se usan estas diferencias solamente para el bien común. Esto es verdad. Pero no quita esto la desigualdad. Y esto es mucho más fundamental que las desigualdades económicas o sociales.

2.8.1. Participación. Obstáculos

Suchodolski otorga una importancia capital al tema de la participación y lo enfoca desde dos perspectivas: la participación en sí misma y los bienes que comporta y la participación socialista comparada con la burguesa.

"El problema del lugar del hombre en el mundo es ante todo el problema de su lugar en la sociedad y la cultura, de su participación en esas esferas". (173)

La participación debe ser activa y responsable y debe ejercitarse en todas las esferas:

- en la vida profesional.
- en la vida económica.
- instituciones políticas.
- en la vida administrativa.

De esta manera, se adquiere el sentido de la vida humana, se aumenta la creatividad, la salud psíquica.

De modo que el modelo humano se realizará, en la igualdad, en el dominio de la realidad y, sobre todo, en la participación del hombre.

"Dado que el mundo de la civilización es la única y verdadera patria del hombre, es preciso que cada cual participe en ella, que cada cual se sienta un importante copartícipe de todo cuanto es necesario y valioso". (174)

Suchodolski hace una descripción de las diferencias entre la democracia socialista y la burguesa.

La democracia burguesa limita la competencia real de las masas, y la socialista amplía la competencia real de esas masas.

Característico de la democracia socialista es:

- gestión autónoma en el trabajo.
- gestión autónoma en la administración.
- papel fundamental de las masas en la vida política y social.

Ahora bien, surge una dificultad al dar el poder a las masas antes de que éstas estén preparadas para ejercitarlo. Según Sucho-dolski, ésto no es malo, en las nuevas condiciones las masas sabrán actuar.

El modelo humano, en cuanto a participación se refiere, debe superar dos obstáculos.

"En primer lugar, existe el convencimiento de que la comunidad social se halla en contradicción por su propia naturalidad, con los individuos y los grupos, y que por este motivo el comportamiento del individuo y los grupos frente a dicha comunidad, su organización y sus exigencias, debe tener un carácter defensivo y en definitiva, negativo". (175)

Esta dificultad tiene un origen histórico, y se refiere a la concepción del Estado como sostenedor de las clases opresoras, y de aquí nace la lucha de los oprimidos contra el aparato estatal opresor.

La creación de un nuevo Estado es largo y laborioso que exige nuevas formas, estructuras y hombres nuevos.

"El crear en la conciencia social y la sensación de que el Estado es el bien común de todos y que todos han de ser los cogestores de esta mancomunidad, es la forma más transcendental de una época en que está liquidándose la contradicción histórica entre la organización estatal y las masas populares". (176)

Hay que quitar de la mente que el Estado está por encima de la moral común, debe estar al servicio del bien común.

Otra de las dificultades fundamentales es el concepto de Patria y patriotismo.

La Patria fué diferente según las clases sociales, y el patriotismo era exclusivo de la clase poseedora, que acusaba a la clase baja de no tener patriotismo.

De todo esto nacen dos actitudes y posturas distintas en relación a la patria y al patriotismo.

Por un lado, el patriotismo de los que querían mantener los elementos de privilegio, de poder y de responsabilidad por toda la sociedad, y por otro lado, el patriotismo que era partidario de la emancipación social del hombre. Y el conflicto todavía no se ha extinguido.

La participación es, según Suchodolski, la solución a este problema.

"Los problemas más esenciales del hombre nuevo están relacionados precisamente con este proceso de transformación de la participación social del individuo". (177)

La participación social de los individuos al principio se desarrolló en grupos pequeños.

El autor pone como ejemplo al cristianismo:

"La ética cristiana nació de esas experiencias sociales de los 'pequeños círculos' y fué una ética muy cercana de la ética directamente experimentada en el amor, una ética promovedora de las actividades en la esfera de los contactos cara a cara". (178)

En los siglos XIX y XX, este estilo de relaciones de grupos pequeños se rompió y comenzó la asociación en grandes grupos: y así el individuo se convierte en "ciudadano" de grandes comunidades: Humanidad, pueblo, Estado. Las relaciones típicas dentro de esta estructura social estaban basadas en la obediencia; en la sumisión del individuo al Estado.

Las nuevas relaciones exigen del hombre dentro del Estado Socialista, una participación especial y unas virtudes:

- hacerse responsable de sus propios actos.
- participación en una realidad compleja.

Para Suchodolski la participación necesaria para la creación del nuevo modelo humano exige la resolución de ciertos problemas típicos.

Se ha pasado de pequeñas comunidades a grandes comunidades y esto conlleva una serie de peligros que hay que vencer.

El primero es la postura individualista-liberal.

Al disociarse el grupo pequeño cuyos lazos daban un sentido de pertenencia y unidad a las relaciones, nace el sentido individualista y liberal, que conllevaba un sentido de indiferencia y libertad.

Y el problema que la sociedad actual tiene que solventar es saber unir la libertad, lo individual con sentido comunitario.

"El siglo XIX es precisamente el de la búsqueda y el hallazgo por el individuo de la vida mancomunada dentro de los grandes grupos". (179)

El segundo peligro es el fanatismo y la barbarie.

Una de las soluciones que se dió al crecimiento de la comunidad humana, ante la pérdida que este crecimiento supuso del sentimiento de comunidad y pertenencia espiritual, fué el nacionalismo exacerbado; la fanatización de la raza y el pueblo.

Por lo tanto, hay que buscar un camino de equilibrio entre el individualismo y el sentido liberal y el fanatismo y la barbarie nacionalistas. Esta es una tarea fundamental para la formación del hombre nuevo.

"La búsqueda de tales caminos significa que no hay que subestimar las obligaciones para el conjunto de la Sociedad, pero tampoco exaltar a la comunidad, ya que ello va en contra de los principios del humanismo". (180)

2.8.2. Solidaridad y responsabilidad

En la humanidad del futuro la participación no debe ya considerarse como oposición entre círculos humanos, algo que durante siglos fué característico de la participación social.

La participación social debe adquirir otro significado en el futuro.

"No podrá dimanar de la convicción de que los grupos sociales constituyen un 'conjunto superior', en nombre del cual podrán vulnerarse los derechos del hombre; la pertenencia social de los diferentes círculos... No se estructurará bajo el signo de la hostilidad y las luchas, bajo el signo del antagonismo, sino que será una pertenencia promovida y saturada de sentimientos de solidaridad humana hacia todos cuantos necesitan ayuda y protección".

(181)

Realmente si esto se llevara a cabo en alguna parte y en alguna estructura social sería hermoso.

El autor apela al sentido de responsabilidad del individuo para con la sociedad y los demás. Y dice que el sistema socialista es ideal para fomentar estas nuevas actitudes que se exigen al individuo, conforme al nuevo modelo humano.

"El sistema socialista incrementa de un modo inaudito la responsabilidad humana por todo cuanto ocurre en la vida social". (182)

Pues si hasta ahora los responsables de la sociedad habían sido, Dios, la Iglesia, los gobernantes, los políticos, los dominantes o el fatalismo...

"... el sistema socialista es un sistema en el cual ha de desarrollarse la convicción de que los propios hombres son personalmente responsables de todo cuanto acontece en su vida". (183)

El argumento que se pueda poner a Suchodolski es: si los hombres sólo son responsables de la vida, y ni Dios ni nadie tienen nada que ver con ella, ¿cómo existe el mal?.

No me parece serio afirmar que son reminiscencias del pasado, ni dificultades propias del desarrollo.

Hay que decir que los hombres son responsables de su existencia. El autor lo soluciona con una simpleza un poco llamativa. No hay que lamentarse, sino que los males,

"... exigen crear una nueva postura humana de participación y vigilancia, de lucha y de crítica contra el mal, una postura activa hacia el mejoramiento y la plena aceptación de las responsabilidades en todos los ámbitos de la vida social". (184)

Creo que el autor no explica el porqué de la existencia del mal en el mundo. Si el socialismo ha quitado las raíces de todos los desórdenes que existían en el mundo ¿por qué sigue existiendo el mal?. Creo que esta es una pregunta a la que nunca el socialismo podrá responder, precisamente porque su concepción del hombre no se lo permite. El hombre no cambia en su interior porque cambien las condiciones exteriores únicamente.

Este es el reto del socialismo y Suchodolski lo ve y lo sabe y el mismo se lo interroga.

"¿Por qué es más fácil transformar la realidad, mientras que es tan difícil lograr un cambio en el hombre?.

¿Por qué cambios en las condiciones objetivas no corresponden automáticamente a transformaciones en el mundo subjetivo?". (185).

Suchodolski no da respuesta a estos interrogantes, pues tendrá que replantearse toda su visión sobre el hombre.

2.9. EL SENTIDO TRAGICO DEL HOMBRE

Hemos estudiado el modelo humano que describe Suchodolski. Me parece que queda todavía algo importante por describir, si queremos ser fieles a la antropología Suchodolskiana y esto es lo que el autor llama sentido trágico del hombre.

Suchodolski es un pensador muy preocupado con la sintetización de diversas materias, de diversos enfoques ideológicos, y ésta es una característica de todo su pensamiento. En esto se parece a los maestros del Renacimiento que él tanto admira. Quiere ver al hombre desde todos los ángulos posibles de la ciencia, para terminar dando una visión horizontalista del hombre, ciertamente compleja y rica, pero tendenciosa al fin y al cabo.

Para el autor la filosofía del hombre tiene como objeto el estudio de la

- esencia del hombre.
- situación en el mundo.

- fines del hombre.
- valores vitales.

"La filosofía del hombre está profundamente enraizada en este género de sistemas y de reflexiones filosóficas que se relacionan con Dios, naturaleza, sociedad e historia". (186)

Es decir, la filosofía del hombre es un abanico abierto a muchas corrientes ideológicas.

El problema radica en cómo interpretar la sociedad y la historia como filosofía del hombre.

Para Suchodolski la interpretación de Marx ayudó en gran manera a la solución de este problema.

"Hoy día se enfoca cada vez con más atención la intuición genial de Marx que ponía en entredicho esta división tradicional, según la cual la problemática de la filosofía tradicional, según la cual la problemática de la filosofía del hombre no debía pertenecer en la misma medida a la filosofía de la naturaleza que a la filosofía de las ciencias humanas". (187)

La filosofía del hombre pertenece, pues, tanto a la filosofía de las ciencias humanas, como a las ciencias de la naturaleza. Por la sencilla razón de que el hombre se conoce sobre todo por su actuación y transformación de la naturaleza, no es un concepto de naturaleza abstracto y mítico, nacido de una visión idealista de la misma; sino en cuanto que el campo de la naturaleza es el campo de acción del hombre y en cuanto que la naturaleza compromete el conocimiento del hombre.

No hay que entender la relación hombre-naturaleza, como una identificación entre ambos conceptos o entre ambas realidades, según Suchodolski, sino que entre ambos existe tensión. Y esta es una tensión dialéctica.

"Esta postura traza con claridad la indivisible relación dialéctica existente entre la formación del hombre a la medida de la civilización moderna y la formación de una civilización a la medida del hombre". (188)

La dialéctica del hombre-naturaleza es una idea matriz de la antropología Suchodolskiana, que recuerda a la dialéctica Hegeliana.

Esta misma teoría la indica Broccolini (189) y la considera fundamental para la comprensión de Suchodolski. (190)

El mundo humano, es decir la realidad objetiva, es para Suchodolski el contenido esencial de la filosofía del hombre, aunque, como he dicho anteriormente, esta teoría está mitigada por otros escritos del mismo autor.

2.9.1. Concepto integral del hombre

La preocupación de Suchodolski, no es solamente que la naturaleza es el campo del conocimiento del hombre, porque esto es un avance ya conquistado por Marx, sino que su preocupación va más allá.

"Se puede proponer una pregunta, es decir, si el saber sobre el hombre se puede formular de una manera integral y basándose en los aceptados por disciplinas particulares, como por ejemplo, las opiniones de que el hombre es un 'ser síquico', o un ser 'biológico' o bien que es un 'ser social'. O bien si el saber integral debe ser la consecuencia de un enfoque diferente del que preocupa a los especialistas y que permita a los sabios representar de campos diversos una orientación general sobre la esencia del hombre". (191)

Si el conocimiento sobre lo que es más esencial en el hombre, no solamente debe provenir de los conocimientos de las ciencias humanas, sino también de las ciencias de la naturaleza, entonces la filosofía del hombre tiene origen tanto en la esencia como en la existencia. Así tenemos dos tendencias, aquella que definiría el hombre a partir de su esencia con ayuda de conceptos metafísicos, y la opuesta que habría que conocerle a partir de su existencia. ¿Pero son auténticas estas formas de existencia? ¿El hombre real es el hombre verdadero?. Para que el hombre real coincida en la existencia con el hombre verdadero, hay que humanizar la existencia a través del poder creador del mismo hombre.

Suchodolski es partidario de unir, para poder definir al hombre, la esencia y la existencia. El es partidario de la existencia, concediendo que ésta sólo, por muy cambiada que esté, por muy humanizada que la hagamos, no llega a captar toda la realidad del hombre. El hombre se escapa, trasciende lo puramente existencial.

Hablaríamos de un existencialismo esencialista, como dice Broccoli (192), hablando de Suchodolski.

Pero nunca Suchodolski define la esencia del hombre como algo metafísico; pero también es verdad va más allá de afirmar que la esencia del hombre era su existencia. Esta es el campo de la acción del hombre, su exteriorización, el campo de su creación, la condición de su humanización, pero la existencia no agota el concepto de hombre.

"El acento principal de nuestras reflexiones será pues sobre la presentación de una idea general sobre lo que concierne a la esencia del hombre y su existencia en la realidad, las perspectivas de su desarrollo". (193)

2.9.2. La ciudad educativa

Suchodolski ve en la historia de la existencia del hombre, una clave única e importantísima para definirle.

¿Cómo ha sido esta existencia y cómo es en la actualidad?, porque solamente a través de esta clarificación podemos deducir si el hombre real puede convertirse en hombre verdadero.

Suchodolski se centra sobre todo en la época actual, la otra, la anterior, ya la hemos estudiado.

La época actual tiene las siguientes tareas que afrontar:

- desarrollo del orden social.
- protección del medio ambiente natural del hombre.
- sumisión del desarrollo industrial a los intereses humanos.

- la repartición justa de la renta nacional.
- garantía de una paz duradera.
- organización de un cuadro social que permita un pleno desarrollo de la personalidad y de relaciones interhumanas. (194)

Como se ve, Suchodolski es agudo en el estudio de las exigencias actuales de la civilización.

Pero ¿cómo se encuentra el hombre en esta civilización?.

Para Suchodolski el hombre actual vive en una difícil circunstancia:

- frustración.
- contradicciones interiores.
- drogas.
- egoismo, sumisión.
- laxitud en las relaciones sexuales.
- caída de la familia.

Todas las autoridades se tambalean: el Estado, la Iglesia, y la de la cultura también. Se podría prender fuego a todos los teatros y bibliotecas. La vida es un drama. Suchodolski se extiende en la descripción de esta sociedad desbocada. (195)

"En esta acumulación caótica de hechos y de interpretaciones, de aspiraciones y de desilusiones..., se forman las experiencias más dramáticas del hombre contemporáneo".
(196)

¿Cuál es el futuro?.

Suchodolski describe la posible alternativa ante esta situación del hombre contemporáneo.

Una es la sociedad del consumo que ya sabemos a lo que lleva al hombre. Una vez que hemos llegado al bienestar ¿cuál es la salida que tiene el hombre?. Suchodolski lo describe como la desvocación del hombre.

Las revueltas de la juventud manifiestan a juicio del autor, lo que se esconde detrás de la sociedad orientada al consumo y al bienestar.

"Los mitos del bienestar como condición única de la felicidad del hombre y cómo la esencia de la vida se desenmascara". (197)

Suchodolski, en contra de la sociedad de consumo, postula la creación de la "ciudad educativa".

"El concepto de una 'ciudad educativa' promete sacar a los hombres del impas hacia el que les ha conducido las visiones de la sociedad de producción y de la sociedad de consumo". (198)

La ciudad educativa da valor a la existencia subjetiva y a las fuerzas de desarrollo humano.

La sociedad socialista ayuda con su estructura a la consecución de la sociedad educativa. Pero también en la sociedad socialista se están dando los síntomas de la rebelión juvenil.

Suchodolski pregunta:

"...¿esta orientación educativa constituye la alternativa más importante de la civilización de consumo? ¿La ciudad educativa es una alternativa única de esta civilización? (199)

Para el autor, la sociedad educativa es, en el fondo, una opción egoísta; muy sublime, que forma los valores de la vida individual, pero "en los horizontes y los motivos de este estilo de vida, los problemas de la comunidad humana y del compromiso moral no encuentran lugar". (200)

La ciudad educativa es una opción individualista, personal, que limita al hombre a su persona. Y esto es precisamente lo peligroso de esa opción.

Como hemos visto anteriormente, el hombre no puede optar, si queremos que el modelo humano sea adecuado, ni por la soledad, ni por lo individual y liberal; ni por el fanatismo; sino por una convivencia organizada y equilibrada donde tenga lugar el individuo y el grupo. El hombre debe de ir más allá de su propia existencia personal.

"La educación es un potente medio que refuerza la participación en esta comunidad que se dirige más allá de las relaciones humanas y que nos abraza, que encadena la existencia individual a la existencia del 'género humano' a escala nacional y universal". (201)

Las comunidades humanas van más allá de las experiencias intersubjetivas de diálogo y simpatía de una persona con otra, y abarcan también el trabajo en común, tareas que hagan profundizar la unión entre los hombres.

2.9.3. El sentido trágico

Suchodolski, no termina su explicación, abogando por la ciudad educativa, al servicio de la comunidad.

El mal, la desgracia, la imperfección, dice Suchodolski, siempre estará con el hombre y con la civilización. Este es el destino del hombre. El hombre debe aceptar, por lo tanto, este sentido trágico de la vida.

"La Europa de nuestros días ha perdido el sentido trágico en el destino del hombre". (202)

Suchodolski distingue entre la noción de lo trágico, de la de desgracia y mal.

La tragedia griega es completamente distinta en su contenido de lo trágico, que la concepción de la desgracia y el mal.

La tragedia enseña que:

"... la grandeza del hombre, así como su libertad, dependen de la audacia en tomar una decisión que le parezca justa, aunque finalmente sea deshecha por la voluntad de los hombres o de los dioses". (203)

Lo trágico implica ir delante del mal y aceptar los golpes asesinos.

Y precisamente por eso, lo trágico está indefectiblemente unido a la libertad humana. Se escoge un camino concreto entre otros muchos, y de él se es responsable.

La concepción clásica de culpa nos hace responsables del pasado remoto y de la proyección de los actos en el futuro.

"Tal es justamente la verdad sobre el hombre que 'lanza sus actos en el mundo' y será difícil no ver que esta verdad puede ser expresada en las categorías de la tragedia y de los fallos trágicos". (204)

Ahora bien, esta descripción del hombre que hace Suchodolski, ¿es una admisión de la imposibilidad de llegar a la felicidad y a la perfección?.

¿Es una confesión de derrotismo en el hombre y la civilización?.

El sentido trágico de la vida, tal como lo entendió la cultura griega ¿no es una admisión del fatalismo?.

Lo trágico en Grecia significa que hay unas fuerzas superiores al hombre que dirigen su destino, al que el hombre se ve ciegamente impelido. Edipo Rey de Sófocles es una obra clara y bien manifiesta del sentido de lo trágico de la culpa y de la vida.

¿Es éste el final del hombre al que Suchodolski nos impele?.

Por un lado no es una solución muy original, que digamos, y por otro lado encierra en su fondo una solución metafísica al destino del hombre.

Sin embargo, hasta cierto punto es congruente con toda la antropología Suchodolskiana.

Esta civilización actual, por imperfecta que sea, nunca soluciona el problema del hombre hasta el fondo, y esto se dará con mayor o menor intensidad tanto en la sociedad capitalista como en la socialista.

"... poder pensar en categorías de lo trágico constituye indiscutiblemente la expresión de una profunda comprensión de la grandeza y de las contradicciones de la actividad humana. Y en estas perspectivas vemos el destino del hombre contemporáneo, que buscando la vía que le permita romper con la civilización del consumo llegará finalmente a la conclusión que aún la sociedad educativa no le asegurará una existencia digna y que los asuntos esenciales de la vida de los hombres se deciden fuera del consumo y aún fuera de la educación permanente".
(205)

Tal vez sea exagerado decir que Suchodolski no ve otra salida al hombre y la civilización que el destino trágico del hombre.

Pero en el fondo, decía antes, que el autor es congruente consigo mismo. Pues intentar explicar al hombre en categorías de horizontalidad exclusivamente, aboca necesariamente a la aceptación del sentido trágico de la vida y la existencia.

Al dejar al hombre de frente consigo mismo, responsable de todo

el acontecer histórico, y encarar la imperfección existente y el mal, no queda más solución que aceptar el destino trágico del hombre.

Pero el fondo mismo del ser humano queda todavía sin explicar y lo entiende así Suchodolski aunque no lo admita expresamente. Si al hombre se le da todo poder y todo depende de él, si se cambian las estructuras que históricamente se han considerado las causantes del mal y de la injusticia y consiguientemente de la deshumanización del hombre, y ya estas condiciones nuevas son obra del hombre ¿Porqué sigue existiendo el egoísmo, la frustración, la envidia, la ofuscación, la opresión?. La solución de Suchodolski es lo trágico. Otra posible solución es que el hombre no se explica, sin contar con Dios.

2.10. CONCLUSIONES

La antropología de Suchodolski se caracteriza a mi juicio por lo siguiente:

Una concepción del hombre que tiene sus raíces en la larga tradición de la cultura y la filosofía europea. Desde los griegos hasta nuestros días, Suchodolski ha intentado profundizar en el significado de lo que es más característico del hombre.

Suchodolski durante sus estudios universitarios, tanto en Varso-

via como en Cracovia, estuvo en contacto con la cultura griega y latina. Sus profesores W. Wtewicki y W. Heinrich fueron profundos estudiosos y también traductores de las obras de Platón y de los presocráticos.

San Agustín y Santo Tomás, sus obras y doctrinas, ocuparon un lugar destacado en la filosofía polaca contemporánea a Suchodolski.

Los grandes pivotes sobre los que descansa el edificio antropológico suchodolskiano son la época clásica, el Renacimiento, la Ilustración, Marx y la época actual.

El autor ha ido descubriendo cuál es el sentido profundo y progresista de la concepción antropológica de la historia de la filosofía y el hombre, y cómo es el proceso del desarrollo del hombre en las condiciones siempre cambiantes de la vida social.

Es con los griegos, el hombre Prometeico que coge entre sus manos el fuego que ha de transmitir a los hombres de la posteridad.

Es con el Renacimiento el hombre de la razón, y de la creación.

Es con la época de la Ilustración el hombre de las ciencias.

Es con Marx el hombre que transforma la realidad y ésta al hombre.

Es en la época actual el hombre multifacético que intenta responder a sus múltiples necesidades de la sociedad actual.

Para entender la filosofía antropológica de Suchodolski, es necesario tener en cuenta su desarrollo ideológico. Suchodolski se formó en las coordenadas de la filosofía idealista, tanto hegeliana como neo-hegeliana de la mano de Spranger en Berlín, del personalismo y del fideísmo espiritual como Sergio Hessen. Aunque, posteriormente a partir del año 1945, se "convirtiera" al marxismo y siga fundamentalmente su doctrina, el idealismo, el personalismo y el culturalismo forman parte del sustrato del pensamiento suchodolskiano. En estas doctrinas se apoyará el autor y de ellas deducirá consecuencias positivas aunque incompletas que serán perfeccionadas y completadas por el marxismo.

Me parece incorrecto afirmar que solamente hoy el marxismo tiene influencia en Suchodolski, también inciden en su pensamiento los clásicos, San Agustín, San Tomás, San Francisco de Asís, Cervantes, Shakespeare, Maquiavelo, Piccolo de Mirandola, Copernico, Vico, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Hegel, el existencialismo y el sensualismo, el idealismo empírico, el materialismo y lo metafísico, aunque interpretados de tal manera que el marxismo sea el punto culminante de su devenir histórico y espiritual de la humanidad.

Suchodolski con su ya característica división de las teorías del hombre en aquellas basadas en la esencia y la existencia, opta por la segunda opción, pero con matices.

Renuncia a toda concepción metafísica del hombre, bien sea en un sentido religioso o laico, y opta por definir al hombre dentro de

las coodernadas de la existencia, pero una existencia que tiene que ser transformada continuamente.

En la dialéctica hombre-realidad se va formando el hombre.

Debe mucho el pensamiento de Suchodolski a Marx, como hemos visto a lo largo del estudio, y como él mismo explica, pero a mi juicio el autor no se limita exclusivamente a Marx. No niego la base fundamental Marxista del autor, pero además de neomarxista y de revisionista como lo ve Broccolini, (206). Suchodolski es un autor abierto al mensaje de otras teorías.

Creo que el hombre de Suchodolski busca en cierta manera, aunque sin definirla con claridad, una esencia, algo que va más allá de la pura existencia. Este hombre trasciende la existencia y ésta nunca podrá agotar la realidad del hombre.

La estudiosa de Suchodolski Irena Wojnar afirma, que según Suchodolski

"... la existencia puede convertirse en el fundamento de la creación de la esencia humana" y que la esencia humana se puede realizar solamente a través de la creación del mundo humano, en él, al mismo tiempo, mundo objetivo y subjetivo". (207)

Es verdad que la existencia es el campo de acción del hombre, según Suchodolski, y que la existencia influye en el hombre; pero no creo que Suchodolski termine ahí su visión del hombre y de la existencia. Había que hablar de condición, pero no de necesidad.

El hombre se realiza y forma en la existencia, sin duda, pero no todo el hombre se define en la existencia. Diría que la vida interna del hombre se escapa de la existencia. Por que como ya hemos visto, Suchodolski se pregunta el por qué al transformar la realidad no se transforma también automáticamente la vida interna del hombre, (208) y creo que esta interrogante es básica en Suchodolski como hemos visto antes.

Definiría esta antropología como la interiorización del hombre hacia una búsqueda de un mundo de tipo íntimo que sobrepasa la pura antropología marxista.

Si alguna esencia clara tiene el hombre para Suchodolski, es la de ser un creador continuo, que a su vez es el centro de toda la filosofía progresista europea. Es un creador continuo porque nunca lo creado significará la humanización completa del hombre ni de la realidad.

Y en esto tiene razón Irena Wojnar, como concepción dinámica del hombre de Suchodolski.

"... la concepción dinámica del hombre es una vía para superar las dicotomías diversas". (209)

Otra de las características es el futurismo humano. El futurismo es otro punto pivotal de toda la filosofía Suchodolskiana. (210) El hombre y la civilización son para el futuro. No deja de tener connotación marxoniana la filosofía de Suchodolski en este aspecto.

La antropología suchodolskiana aporta una visión educadora del hombre como ser creador. Solamente enfrentándose el hombre con imaginación creadora, a la cultura, la actividad y el trabajo . podrá el hombre desarrollarse en plenitud.

El hombre de la época actual necesita un "ajuste de cuentas con sigo mismo" y tomar el mundo en sus propias manos, si quiere de verdad salir de la mediocridad y la vulgaridad, del sin sentido y de la falta de valores, del hastío y del aburrimiento. Creo que esta es una gran aportación de Suchodolski en la que hay que me ditar.

El hombre se explica por el conjunto de las ciencias naturales y humanas. Hay que admitir que Suchodolski no es un autor que do mine sólo el campo de la filosofía, sino que intenta ver al hom- bre desde todo aquello que lo rodea; filosofía, ciencias, arte, naturaleza. Todos ellos coadjuban el conocimiento y comprensión del hombre.

Esto nos lleva a vislumbrar en Suchodolski un espíritu renacen- tista de sí mismo y del hombre.

El hombre de Suchodolski se asoma con avidez y curiosidad a todos los campos del acontecer humano, lo que define a un verdadero hu manista.

Suchodolski es un admirador del Renacimiento y de lo que él supuso para el hombre. La crisis antropológica de Cervantes y de Shakespeare está presente en toda la obra de Suchodolski: En el Renacimiento se "redescubre" al hombre, y al mismo tiempo se pone de manifiesto la imposibilidad de compaginar el hombre verdadero y al hombre real.

Suchodolski coloca al hombre por encima de toda la realidad y esto es un dato muy importante de su antropología. Leyendo a el autor, no deja uno de sentir la admiración, la grandeza, lo sublime de lo que es el hombre. Con ese mismo cariño con que su ilustre compatriota Copérnico trata el hombre. (211)

Cultura progresista europea, el imperio de la razón, la huida de metafísicas; la dialéctica esencia-existencia, superada por el poder creador del hombre. El hombre como dinámica de progreso; el hombre como concepto integral de todas las ciencias humanas. El hombre renacentista que supera las especializaciones hacia un conocimiento integral de la realidad.

La visión del hombre como ser integral que perfila Suchodolski, está integrada del criterio "comprensivo" de Spranger, en contra de los sicologismos que dividen al hombre en compartimentos estancos.

Buscar la integridad del límite consigo mismo y con lo que le rodea es uno de los más grandes pensamientos de Suchodolski. Inter

pretar toda la diversidad en un todo concreto y armónico, he ahí la gran tarea del hombre ante la modernidad. Integrar es revalorar la vida.

Otra de las características de la antropología Suchodolskiana es la dialéctica hombre verdadero-hombre real. Para él durante muchos siglos el hombre real no podía ser el hombre verdadero. Con la concepción socialista de la realidad, se comienza a hacer posible que el hombre real sea el verdadero; pero conviene recordar que es un proceso dialéctico en el que siempre subyace la dinámica y el futuro.

El hombre, aún en el socialismo, no está definido de una vez por todas, el futuro se abre como esperanza racional.

No se puede dejar de citar la concepción histórica del hombre de Suchodolski. La historia a la que tanta importancia concede el autor.

Es a mi juicio sumamente interesante el estudio del autor sobre el individuo y la colectividad. Es decir, sobre qué valores se realiza el hombre en la interacción humana. El individuo no se realiza en soledad, en la huida solipsista, ni perdido en medio de la multitud.

La solución a los valores de la relación humana, se encuentra dentro de una comunidad organizada, donde el individuo tenga la posibilidad de su expresión personal dentro del sentido de grupo.

La dialéctica individuo-colectividad se soluciona disminuyendo lo que hay de extremista en ambas concepciones. Ni el individuo sobre la comunidad, ni la comunidad sobre el individuo.

Me atrevería a decir que Suchodolski tiende a una postura conciliadora en las diversas dialécticas en las que sitúa su filosofía antropológica.

- esencia-existencia.
- hombre-realidad.
- hombre-ciudadano.
- individuo-creatividad.
- valores espirituales-valores materiales.
- lo objetivo-lo subjetivo.
- pasado-futuro.
- sociedad de consumo-sociedad educativa.

Otra de las características de la antropología del autor es el sentido trágico del hombre y la vida, eco del sentido clásico griego. A esto llega Suchodolski ante lo insondable del "mal" en el mundo. A mi juicio no deja de sentirse un cierto fatalismo en esta concepción del hombre.

Tal vez lo más original de la antropología Suchodolskiana sea su estudio sobre la situación del hombre ante la contemporaneidad.

El hombre debe convertirse de nuevo en el centro de toda actividad. Si la contemporaneidad aboca al hombre hacia el no ser y al fatalismo es necesario ayudar al hombre a salir del "laberinto de este mundo".

La contemporaneidad, entendida como el punto culminante de un proceso histórico que abarca siglos de existencia del hombre, y que conoce e interpreta Suchodolski, nos interroga sobre lo trágico, del humanismo, sobre los éxitos y los fracasos para concluir que es necesario volver a rehacer el reino del humanismo, volver a reencontrar al hombre.

El modelo antropológico centrado en la capacidad creativa e imaginativa del hombre, busca una triple reconciliación: la del hombre consigo mismo, con el mundo, cargado hasta ahora de consumismo y de producción; y con los demás. La reconciliación consigo mismo es la búsqueda de valores que vuelvan a dar sentido al ser humano, perdido en la marasma de la falta de sentido vital. Reconciliación con el mundo es participar en su humanización, reconciliación con los demás en la búsqueda de vida auténticamente comunitaria.

Este modelo es la solución a las tres dialecticas vitales importantes:

- individuo-colectividad
- mundo sin hombre- hombres sin mundo

- vida vacía-privada de valores

¿Cuáles son los fundamentos de la obra de Suchodolski?

A mi juicio la cultura europea, tiene una gran incidencia en el autor, a través de la formación recibida como ya he indicado.

Marx es fundamental en la obra; pero creo que le supera como he intentado mostrar, en el sentido que plantea temas y contenidos que superan a la obra de Marx, aunque no abandona los postulados básicos marxistas. Hegel y su dialéctica tiene mucho que ver en la metodología científica de Suchodolski.

Broccolini da gran importancia a la influencia que ha tenido Hessen en la obra del autor. El le llama "el discípulo predilecto de Hessen". (212)

Serafino Sgro define a Hessen como un autor perteneciente a la escuela metafísica del hombre, no de tipo neo-tomista como Jacques Maritain, o del personalismo católico como Mannuel Mounier, aunque no declara explícitamente las propias creencias religiosas. (213)

Sin embargo, Irena Wojnar niega que esta influencia sea importante:

"Según mi opinión, la influencia de Hessen no es tan evi

dente como la presenta Broccolini, el aspecto axiológico en el sentido de los valores absolutos o valores universales, es característico sólo de la pedagogía de Hessen, mientras que el Profesor Suchodolski desarrolla la idea de Marx sobre el hombre, como 'el conjunto de las relaciones sociales'. como la unidad dialéctica de los aspectos objetivos y subjetivos, de la civilización y de la personalidad". (214)

Me inclino por lo que afirma Broccolini de la influencia de Hessen. Suchodolski va más allá de lo puramente marxista y rezuma un cierto sentido idealista.

Ante todo creo que el tratamiento que da del hecho religioso me parece científicamente pobre e inadecuado. Siendo el autor un gran conocedor de la filosofía y de la historia, despachar lo religioso con una frase más o menos demagógica, llama la atención. Un hecho que tiene sus raíces en todas las civilizaciones no se puede prescindir de él diciendo que es un puro mecanismo de opresión.

La influencia que ha tenido la Iglesia en el mundo cultural, un autor serio no lo puede desconocer. Los prejuicios deben estar fuera de un científico auténtico.

La antropología de Suchodolski, en muchos aspectos muy rica e iluminadora, se mueve en los círculos de las aporías, por ejemplo el hombre crea la realidad, y ésta crea al hombre. ¿Cómo lo creado puede crear al creador?.

La dificultad de la comprensión o aceptación de los conceptos universales, dificulta radicalmente a Suchodolski la explicación del

hombre y esto creo que es una dificultad fundamental y radical. . Confunde lo univ^{er}sal y lo concreto. El hombre que existe es concreto y no abstracto, es verdad, pero hay algo a lo largo de la historia de la humanidad, por lo que los hombres siguen llamándo se hombres y no otra cosa; y por más que cambien la estructura externa, el hombre como postulado ontológico sigue siendo el mismo. Esto no es negar la influencia que tiene lo externo en el hombre concreto, en su modo de vestir, de pensar, etc. etc., ¿pero cambia su entidad?

La interrogante del mal en el mundo, sigue siendo tan inquietante después de Marx como antes y Suchodolski no lo explica. Y como él dice, a él le toca explicarlo, pues prescinde de toda posible argumentación que se base en Dios o en fuerzas suprat^{er}renales, con los que el cristianismo intenta explicarlo. El sentido trágico de la vida es una manera de admitir que el mal, o como se quiera llamar, no se explica dentro del sistema socialista.

El sentido horizontalista del hombre que describe Suchodolski, que intenta ser profundamente humano, deja a mi juicio corto al hombre; sin Dios no se acaba de entender el misterio del hombre.

Con esto no quiero negar, y lo digo con autenticidad de estudioso, la gran aportación de Suchodolski al enriquecimiento de la vida del hombre; a avanzar el progreso de su humanización, a dar al hombre un valor en el mundo, a desechar toda opresión.

Tampoco se niegan los abusos y defectos cometidos por la Iglesia, pero confundir esto con un sentido transcendental del hombre no lo considero adecuado.

Otro de los conceptos que no acaban de verse claros en Suchodolski es el de libertad, como ya hemos estudiado.

Por último, llama la atención el sentimiento de certeza que subyace a toda la teoría sobre el hombre. El hombre es tal como lo define y no hay lugar a dudas. Esta es una herencia del marxismo y clara en Suchodolski. Como dice Trujillo:

"El marxismo no se da por satisfecho con formular una determinada creencia sobre el hombre, sino que busca imponerla... es un 'imperativo categórico que suena en los labios de su fundador'... el marxismo es una religión, una religión del hombre". (215)

Como indicaba en la introducción a este capítulo, Suchodolski expone de una manera poco ortodoxa la cronología de la filosofía antropológica, que al lector le llama la atención.

También es patente a lo largo de la exposición de Suchodolski el uso muy personal y a veces manipulado para sus propios fines ideológicos, de los conceptos más fundamentales de la filosofía y antropología y de la misma historia.

Esta manipulación conceptual desvirtúa un tanto el carácter científico que pretende inspirar Suchodolski a toda su obra. A lo largo de mi estudio ha hecho patente mi disconformidad con esta

postura del autor.

Termino este capítulo con unas palabras de Valverde, "la verdad habrá que buscarla entre todos, neomarxistas, neocapitalistas y cristianos". (216)

Suchodolski intenta en su antropología, elevarse por encima del nivel simplemente materialista, lucha por ese "resto", ese algo más que complete la visión del hombre; lo intuye, pero está tan anclado en unas categorías preestablecidas que le impiden levantar el vuelo definitivamente.

Su tendencia conciliadora de todas las dialécticas y antinomias la considero, sin duda, un esfuerzo de superación de lo dado, pero al mismo tiempo, como un fracaso de conquista final.

Suchodolski lucha por llegar a un humanismo auténtico, es consciente que algo le falta a la antropología socialista, intuye por donde hay que caminar, avanza sin duda por ese camino, pero me temo que no llega a la meta final.

NOTAS

1. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, Barcelona, Península, 1978, 85.
2. Idem.
3. Ibidem, 82.
4. Ibidem, 83.
5. Ibidem, 83-84.
6. Idem.
7. Idem.
8. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de pedagogía Socialista, Barcelona, Laia, 1976, 236.
9. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 81.
10. Idem.
11. SUCHODOLSKI, Bogdan, Teoría Marxista de la educación, México, Grijalbo, 1965, 312.
12. Idem.
13. Idem.
14. Ibidem, 313.
15. Idem.
16. Ibidem, 314.
17. Ibidem, 314-315.
18. Ibidem, 315.
19. Idem.
20. Idem.
21. Ibidem, 329.
22. Ibidem, 330.
23. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Les problemes de l' essence et de l'existence dans la connaissance de l'Homme", Revue de Synthèse, 36 (1964) 19.
24. Ibidem, 21.

25. Ibidem, 22.
26. SUCHODOLSKI, Bogdan, Teoría Marxista de la educación, loc. cit., 316.
27. Ibidem, 195.
28. Idem.
29. Ibidem, 196-7.
30. Ibidem, 317.
31. Idem.
32. Ibidem, 318.
33. Ibidem, 198.
34. Idem.
35. Idem.
36. Ibidem, 199.
37. Idem.
38. Ibidem, 200.
39. Ibidem, 200-201.
40. Ibidem, 202.
41. Idem.
42. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 87.
43. SUCHODOLSKI, Bogdan, Teoría Marxista de la educación, loc. cit., 203.
44. Idem.
45. Ibidem, 204.
46. Idem.
47. Ibidem, 205.
48. Idem.
49. Idem.
50. Ibidem, 206.

51. Ibidem, 207.
52. KOTARBINSKI, Tadeuz, Praxiology. An introduction to the sciences of efficient action, London, Pergamon Press, 1965
153-154.
53. MASLOW, Abraham, Motivation and Personality, London, Harper and Row, 1970.
54. KATZ, Daniel, Kahn, Robert, The social Psychology of organizations, London, John Wiley, 1966.
55. HERZBERG, Frederick, Mausner, Snyderman, The motivation to work, London, John Wiley, 1959.
56. ARGYRIS, Chris, Integrating the Individual and the organization, London, John Wiley, 1964.
57. ARGYRIS, Chris, Organization and innovation, Illinois, Homewood, 1964.
58. ARGYRIS, Chris, Personalidad y organización, Madrid, Estudios Administrativos, 1964.
59. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 149.
60. Idem.
61. SUCHODOLSKI, Bogdan, Teoría Marxista de la educación, loc. cit., 208.
62. Idem.
63. Idem.
64. Idem.
65. Ibidem, 209.
66. Idem.
67. Idem.
68. Ibidem, 210.
69. Idem.
70. Ibidem, 211.
71. Ibidem, 212.
72. Ibidem, 213.
73. Idem.

74. Ibidem, 214.
75. Idem.
76. Idem.
77. Ibidem, 215.
78. Ibidem, 216.
79. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, loc. cit., 108-109.
80. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, Loc. cit., 86.
81. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, loc. cit., 188.
82. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 89
83. Ibidem, 90.
84. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, loc. cit., 169.
85. Ibidem, 184.
86. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 82.
87. Ibidem, 91.
88. Ibidem, 92.
89. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Les problemes de l'antropologie philosophique du siecle des lumieres". Acta Universitatis Watislariensis, 339 (1976) 52.
90. Idem.
91. Ibidem, 53.
92. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, loc. cit., 35-36.
93. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 89.
94. Idem.
95. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, loc. cit., 183.
96. Ibidem, 235-236.

97. Ibidem, 234.
98. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 88.
99. Ibidem, 89.
100. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, loc. cit., 167.
101. Idem.
102. Ibidem, 184.
103. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Conflicts of humanism", Dialectics and humanism, 4 (1975) 18.
104. Idem.
105. Idem.
106. Idem.
107. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 97.
108. Idem.
109. Ibidem, 98.
110. Ibidem, 101.
111. Idem.
112. Ibidem, 102.
113. Ibidem, 103.
114. Idem.
115. Idem.
116. Ibidem, 104.
117. Idem.
118. Ibidem, 105.
119. Idem.
120. Ibidem, 106.
121. Ibidem, 106-107.
122. Ibidem, 146.

123. Ibidem, 146-147.
124. Idem.
125. Idem.
126. Ibidem, 147-148.
127. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogia Socialista, loc. cit., 192-193.
128. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogia, loc. cit., 148.
129. Idem.
130. Ibidem, 150.
131. Ibidem, 151.
132. Idem.
133. Idem.
134. Ibidem, 151-152.
135. Ibidem, 153.
136. Idem.
137. Idem.
138. Ibidem, 153-154.
139. Ibidem, 154.
140. Idem.
141. Idem.
142. Idem.
143. Idem.
144. Idem.
145. Ibidem, 154-155.
146. Idem.
147. Idem.
148. Idem.
149. Ibidem, 141.

150. Idem.
151. Ibidem, 142.
152. Ibidem, 142-143.
153. Ibidem, 143
154. Ibidem, 152.
155. Ibidem, 144.
156. Idem.
157. Ibidem, 144-145.
158. Ibidem, 145.
159. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, loc. cit., 10.
160. Idem.
161. Ibidem, 186.
162. Ibidem, 11
163. Ibidem, 189.
164. Ibidem, 194.
165. Ibidem, 194-195.
166. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 90.
167. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Conflicts of humanism", loc. cit., 10.
168. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc, cit., 109
169. Ibidem, 110.
170. Idem.
171. Ibidem, 111.
172. Ibidem, 112.
173. Ibidem, 113.
174. Idem.
175. Ibidem, 115.
176. Ibidem, 116.

177. Ibidem, 117.
178. Idem.
179. Ibidem, 118.
180. Ibidem, 119.
181. Idem.
182. Ibidem, 120.
183. Idem.
184. Idem.
185. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Conflicts of humanism", loc. cit., 18.
186. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Problemes contemporains de la philosophie de l'education", Paidea, IV (1975) 46.
187. Idem.
188. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 60.
189. BROCCOLINI, Giustino, "Un umanista dei tempi nuovi: Bogdan Suchodolski", I diritti della scuola, 18 (1966) 20.
190. BROCCOLINI, Giustino, Bogdan Suchodolski e il neomarxismo educativo, Roma, Armando, 1967, 49.
191. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Problemes contemporains de la philosophie de l'education", loc. cit., 47.
192. BROCCOLINI, Giustino, op. cit., 29.
193. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Problemes contemporains de la philosophie de l'education", loc. cit., 48.
194. Idem.
195. Ibidem, 49.
196. Ibidem, 50.
197. Idem.
198. Idem.
199. Ibidem, 51.
200. Idem.
201. Idem.

- 202. Ibidem, 52.
- 203. Idem.
- 204. Ibidem, 53.
- 205. Idem.
- 206. BROCCOLINI, Giustino, op. cit., 7.
- 207. WOJNAR, Irena, "Nel campo della speranza razionale", I problemi della pedagogia, 6 (1967) 5.
- 208. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Conflicts of humanism", loc. cit., 18.
- 209. WOJNAR, Irena, op. cit., 5.
- 210. Ibidem, 3.
- 211. SUCHODOLSKI, Bogdan, "The impact of Copernicus theory on the development of the natural sciences and the humanities", The Review of the Polish Academy of Sciences, 1-2 (1974) 165-175.
- 212. BROCCOLINI, Giustino, "Un umanista dei tempi nuovi: Bogdan Suchodolski", loc. cit., 19.
- 213. SGRO, Serafino, "Existencialismo ed Essenzialismo in rapporto della Pedagogia Sociale", I diritti della scuola, 2 (1966) 31.
- 214. WOJNAR, Irena, op. cit. 5.
- 215. LOPEZ TRUJILLO, Alfonso, Liberación Marxista y Liberación Cristiana, Madrid, A.B.C., 1974, 19.
- 216. VALVERDE, Carlos, Los orígenes del Marxismo, Madrid, B.A.C. 266-267.

CAPITULO III

PERSONALIDAD, CIVILIZACION Y VALORES

Me parece importante en este capítulo estudiar algunos conceptos claves que ayudarán para la comprensión posterior de las ideas pedagógicas de Suchodolski. Junto a la antropología, los conceptos de personalidad, de civilización, de los valores que forman el contenido sobre el que han de discurrir muchas ideas madres de la pedagogía Sucholdolskiana. No podemos perder de vista quién es Suchodolski desde todas las vertientes porque de esta manera entenderemos, creo, de manera completa su auténtico mensaje pedagógico. El autor, lo he repetido, es un pedagogo dentro de unas coordenadas filosóficas, históricas y científicas propias. Entender su pedagogía es hacer ver todo el rico entramado que la sustenta, sin el cual nuestra visión aparecería un tanto desenfocada.

Tal vez algunas de sus ideas parezcan repetitivas, pero prefiero no perder ningún matiz, por pequeño que sea, que pueda tener importancia para su pensamiento pedagógico. La fidelidad al autor hay veces que exige tratar un tema desde diversos ángulos, en esa precisión tal vez radique la visión completa del cuadro.

3.1. CONCEPTO DE PERSONALIDAD

El concepto de personalidad es importante en la obra de Suchodolski por dos razones. Primero por que su pedagogía tiene como uno de los fines esenciales, como veremos, la formación de la personalidad. Segundo, porque es un punto cardinal de su teoría filosófica y antropológica en su unión con la realidad, y, por lo tanto, de su pedagogía.

Para entender la noción de personalidad que mantiene Suchodolski, hay que partir de las nociones ya explicadas de antropología y de la realidad. El hombre es tal por su unión con la realidad a la que crea y que a su vez crea al hombre. No existen concepciones esencialistas del hombre, según Suchodolski, ni metafísicas ni religiosas ni idealistas. El hombre es el mundo del hombre, según la conocida frase de Marx. La realidad no es extraña al hombre en el campo del humanismo antropológico. Para entender el concepto de personalidad hay que partir, pues, de la idea de que la evolución del hombre y de la realidad están estrechamente unidas, de tal manera que el desarrollo objetivo y subjetivo son interdependientes.

Se debe comenzar el análisis de la personalidad a través de la realidad, según Suchodolski, pues ella es la que nos plantea el problema de saber en qué consiste la personalidad y, por lo tanto, la que puede solucionarnos el problema.

Esa realidad nueva es la que intenta crear la sociedad socialista, y en gran medida depende de la personalidad que formemos en los individuos.

El problema de la personalidad es, por lo tanto, básicamente el problema de la humanización del mundo.

El concepto de personalidad Suchodolskiana se fundamenta en la concepción de una realidad junto con el hombre, es decir, una realidad que intenta ser un mundo de hombres y con los hombres.

Niega, por lo tanto, Suchodolski las concepciones de personalidad que consideran que el hombre es un espectador de la realidad, que el hombre es un producto natural de una especie, o un momento del desarrollo objetivo de una idea, es decir, las teorías metafísicas, naturalistas o idealistas. Todas estas teorías se basaban en la concepción de un hombre sin mundo.

Como es sabido, la noción de personalidad se definía en términos filosóficos como ENS IN SE o ENS PER SE. ¿Qué quieren decir estas definiciones?.

Ante todo, que la personalidad consiste en un algo que existe por sí mismo o en sí mismo. Dicho más sencillamente, que existe un núcleo de ser que le define en términos suficientes considerados por sí mismos. La personalidad no es un vacío que hay que llenar con algo, sino que es un "algo" existente que se pone en contacto con los demás seres. A diferencia de la definición de Dios, que es

ENS A SE, es decir, que tiene por sí mismo la razón de su existencia, la personalidad no tiene en sí misma la razón de su existencia, sino que existe por sí misma, independientemente del origen del ser. Es decir, supuesto el origen de la existencia, la personalidad existe por sí misma.

Creo que esta noción es fundamental a la hora de entender el concepto de personalidad de Suchodolski. El autor niega la definición de personalidad como "ens in se" o "per se". Es decir, Suchodolski niega que exista un núcleo de ser constituido como tal, anterior a la relación con la realidad. Es evidente esta idea si tenemos en cuenta la negación del autor de todo concepto de esencia del hombre, que es anterior a su contacto con la realidad. Por eso dice que estas teorías

"... chocan realmente con las experiencias sociales de nuestra época y sus necesidades". (1)

¿Por qué dice esto el autor?.

Si admitimos la noción de personalidad como un núcleo preexistente al contacto con la realidad, admitiríamos la existencia de un ser humano que es independiente, metafísico, que se realiza a través de la evasión de la realidad. Es decir, tendríamos un hombre sin mundo.

Sin embargo, para entender la personalidad hay que situar al hombre en este mundo, que todavía es deshumano.

"El problema de la personalidad atañe principalmente al lugar y papel del individuo en el mundo social creado por los hombres que se afanan, cometiendo errores y que pese a ello realizan una actividad racional y planificada".
(2)

Suchodolski parte, pues, para explicar su concepto de personalidad, negando aquellas concepciones filosóficas que entendían al hombre como un ser que se contraponía al mundo, un concepto del mundo en el cual no había sitio para el hombre. Es decir, las concepciones de un hombre sin mundo y sin hombres.

La personalidad, para Suchodolski, es algo abierto, en concreto, abierto a la realidad que se puede transformar.

¿Qué es, pues, la personalidad según Suchodolski?.

Para empezar no es una SUBSTANCIA, es decir, el "ens in se" o "per se", no es algo preexistente al actual. Suchodolski lo define como QUALITAS.

Esta distinción es fundamental para entender el concepto de personalidad de Suchodolski.

¿Cuál es la diferencia entre substancia y qualitas para el autor?.

La diferencia radica en el contenido de la personalidad o en su origen. La substancia significa un contenido preexistente, la qualitas significa que el contenido proviene del actuar del hombre en el mundo objetivo. Este mundo objetivo es el que crea la per-

sonalidad. Más en concreto son los procesos históricos de la ob
jetivación de los contenidos interiores en el mundo objetivo. Co
mo dice el autor,

"Podríamos decir -usando todavía la terminología medieval o renacentista- que se buscaba concebir la personalidad más como SUBSTANCIA que como QUALITAS. Y es precisamente al revés, su cualidad que formada en los procesos históricos de la objetivación de los contenidos interiores o de su proyección en el mundo objetivo de la cultura, se convierte la substancia concreta de su vida y probablemente también de su estructura". (3)

En estas frases se resumen, fundamentalmente, las ideas de Sucho
dolski sobre la personalidad.

El la considera como un VACUUM que se llena con los procesos de objetivación del hombre en la realidad. Más en concreto se llena con los procesos sociales, que tienen lugar en el devenir históri
co del hombre.

Este sería para mí el concepto fundamental de personalidad mantenido por Suchodolski.

La personalidad, pues, no es un dato a priori constituido a parte de la realidad, ni tampoco la personalidad es el resultado de impulsos anónimos.

Suchodolski no niega que han existido teorías sobre la personalidad que han tenido algunos factores interesantes en cuenta, pero no basta para una adecuada interpretación de la personalidad.

"Algunas teorías se acercan sólo parcialmente a ella: por ejemplo, la teoría que unen los análisis de la personalidad con el proceso de aprendizaje (learning theory) representada sobre todo por los estudios de John Dollard; la concepción de Kurt Lewin (field Theory) que une el concepto de personalidad con la cultura y con el ambiente, como hacen también Allport, Murray, Kardine, Kluckhohn y Linton. Sin embargo, estas teorías son muy lejanas para tomar en consideración los procesos que en la época actual constituye la personalidad". (4)

Así, pues, la personalidad no la constituyen ni el aprendizaje, ni los impulsos ocultos o semiocultos, ni las necesidades y aspiraciones, todos estos factores no tienen en cuenta los factores objetivos que determinan la actividad del individuo.

¿Qué es lo que falta?. Los factores sociales, que son los que constituyen el contenido esencial de la personalidad. Esta varía conforme cambian y varían las relaciones sociales.

"Marx al definir al hombre, dice que 'en su realidad... es el conjunto de relaciones sociales'. Desarrollando esta tesis, Gramsci afirmó: 'si la propia individualidad es el conjunto de estas relaciones, hacerse una personalidad significa adquirir conciencia de tales relaciones, modificar la propia personalidad significa modificar el conjunto de estas relaciones'. (5)

La pregunta fundamental que cabe hacerse en este momento es la siguiente: ¿Esta formación de la personalidad a través de las relaciones sociales, fruto de la actividad revolucionaria, es un proceso automático o no?.

La respuesta es no. La formación de la personalidad no es un mero criterio de la realidad, es necesaria la acción consciente y difícil del individuo y de los demás hombres. No es un producto mágico de la acción de la realidad. No es un proceso espontáneo de la

historia. Es una lucha contra las condiciones deshumanizantes de la historia. Es el hombre actuando en la realidad.

Sólo podremos conocer la auténtica personalidad de un individuo a través de su actuación en la realidad. Y más en concreto en la transformación de las relaciones sociales de esa realidad.

Por lo tanto, el concepto de personalidad de Suchodolski, partiendo de la idea de que la personalidad es actuación y transformación, se separa de todas aquellas teorías tanto subjetivistas como objetivistas que, o bien la definían sobre aspectos internos y no actuantes, o sobre aspectos externos y actuantes, pero en sentido terapéutico.

La teoría de la personalidad suchodolskiana entiende la actuación en sentido revolucionario social, cuyo campo de acción es distinto del terapéutico y se caracteriza por las transformaciones de los hombres en unión con las transformaciones de las condiciones de vida, de las relaciones sociales.

Otra de las características del concepto de personalidad de Suchodolski es la noción de proceso, es decir, no se puede definir la personalidad como algo que es, sino como algo que puede llegar a ser.

A mi juicio, esta idea se halla implícita en la negación del concepto de personalidad como substancia y se explica por la no-

ción ya mencionada de cualitas.

¿Qué quiere decir esto?. Que la personalidad no se puede definir como un conjunto de rasgos peculiares y determinados, es decir, de lo que es, sino como un proceso que corre paralelo a la transformación de la realidad.

Suchodolski a este respecto se pregunta, ¿qué es un hombre concreto?. Y responde que lo que un hombre es, no se puede definir solamente sobre las bases de lo que ha llegado a ser durante la vida, sino lo que puede realizar.

Y dice que, precisamente, en esto se basa el proceso educativo. En educación no nos interesa tanto saber cómo son nuestros alumnos, cuanto saber qué pueden llegar a ser. Por eso la educación es una esperanza racional. Por eso la personalidad debe definirse más sobre la base de lo que el hombre puede ser, que sobre lo que es. Conocer la personalidad es, por tanto, crear unas condiciones que le permitan al hombre sobrepasar los confines de lo dado.

Al entender Suchodolski que la personalidad se forma como proceso de relación del hombre al contacto con la realidad, necesariamente se enfrenta con la temática tan tratada de la contradicción hombre-realidad. Es decir, solamente será posible una auténtica personalidad cuando las condiciones externas faciliten el auténtico desarrollo humano. En palabras suchodolskianas y socialistas,

cuando el hombre supere la alienación. Cuando la realidad abra las posibilidades multifacéticas de desarrollo al hombre.

Como dice Suchodolski:

"Así la pregunta ¿en qué medida el hombre entrando en el mundo, está constreñido a negarse a sí mismo y en qué medida tal ingreso en el mundo le abre la posibilidad de desarrollo?". Es la pregunta que ha acompañado siempre cualquier reflexión sobre el problema de la personalidad".
(6)

Y como bien resume su idea el autor:

"El problema de la personalidad, en sentido moderno y laico, es en el fondo el problema de la superación de la alienación". (7)

Resumiendo. Para Suchodolski, la personalidad tiene carácter histórico, cuyo contenido son las relaciones sociales. Es un proceso de la relación del hombre con la realidad. La personalidad no es una substancia espiritual, completa, acabada y subjetiva, sino es una cualitas objetivada en los procesos histórico-sociales, Es una especie de Vacuum llenado con la actuación del hombre en la realidad. No es un proceso mágico de criterio de realidad, sino un proceso consciente y difícil del hombre en la transformación de la realidad alienante.

La personalidad no es, por lo tanto, la explicitación de un hombre sin mundo o un mundo sin hombres. Es la relación procesual y continua del hombre con el mundo. Es algo dinámico y no estático.

3.2. CIVILIZACION BURGUESA

Uno de los conceptos claves de la obra de Suchodolski es el relacionado con el mundo de la civilización, al que tanta importancia concede en toda su obra. La pedagogía suchodolskiana está íntimamente ligada a las concepciones no solamente antropológicas como ya hemos visto anteriormente, sino también a su concepción de la civilización. Difícilmente podremos entender el concepto y fines de la pedagogía propuesta por el autor si no hemos estudiado su concepción sobre el significado de la civilización, tanto en su vertiente histórica como en su vertiente filosófica. Su comparación de la pedagogía tradicional y burguesa y la socialista, su empeño en que el hombre esté a la altura, como veremos de la civilización, como uno de los grandes fines de su pedagogía, solamente se entenderán sobre la clarificación adecuada de lo que es civilización para él y de lo que no es; de lo que hay que admitir y de lo que hay que rechazar; del tipo de civilización que humaniza y del que deshumaniza. Esta relación hombre-civilización es un marco fundamental para el escenario en el que se ha de desarrollar la trama de toda su pedagogía.

¿En qué consiste para Suchodolski la civilización burguesa?. Ante todo se trata de un conjunto de valores y desvalores que mantiene esa civilización. Esos valores que se han ido formando a lo largo de la historia y que perviven todavía en nosotros.

La civilización burguesa encierra en sí valores positivos como son, a juicio de Suchodolski, el racionalismo y la perseverancia

en el trabajo, el espíritu empresarial y la responsabilidad por lo que se lleva a cabo, el gran valor que se otorga al individuo, la necesidad de libertad de actuar y del pensamiento; junto con esto se da también el egoísmo, la sed ilimitada de provecho personal, el supeditar los auténticos valores vitales y humanos al bienestar y al disfrute, el desprecio de la solidaridad interhumana, el mantenimiento de las desigualdades y de los privilegios sociales.

La civilización burguesa, en su vertiente positiva, tiene sus raíces en el Renacimiento y la Ilustración. Cuando tratamos el tema de la antropología vimos cómo en esas épocas se fragua el sentido del hombre, de la misma manera el sentido progresista de la civilización burguesa nace en esas épocas. ¿Por qué dice Suchodolski que el sentido progresista de la civilización se sitúa en el Renacimiento y en la Ilustración?. El autor lo expone muy claramente:

"En esa época se consolidaron los principios de las ciencias matemáticas y naturales, su papel y su significación para la concepción laica del mundo y de la vida material de los individuos; esta época opuso a las tradiciones religiosas y caballerescas un modelo de vida cuyo contenido esencial había de ser -junto con el riesgo racional y el espíritu empresarial- la laboriosidad y el ahorro; se formularon los postulados básicos de la tolerancia y del humanitarismo; en contra del fanatismo religioso y belicista se opusieron los ideales de paz entre las naciones; a la política inquisitorial y represiva, se opuso el principio de libertad de conciencia y de pensamientos; fue aquella una época de lucha por la reforma del estado feudal, oponiendo al absolutismo y al sistema estamental las normas de la democracia inscritas en la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano". (8)

Pero este espíritu progresista, engendró al mismo tiempo una situación social que derivó en que la ciencia y la técnica y todo

el movimiento humanista solamente sirviese para el beneficio de unos pocos, de la clase dominante, que intentaba mantener sus privilegios y multiplicar los beneficios. La libertad era patrimonio de unos pocos. La cultura sólo se acercaba a las capas ricas de la sociedad. En vez de ayudar al entendimiento entre las naciones, lo que se logró fué una lucha entre las naciones y la consecución de unos nacionalismos exarcebados. La civilización burguesa dió origen al hitlerismo y al fascismo, que son la negación de todos aquellos valores que nacieron del Renacimiento y la Ilustración.

¿A qué se debe que esta civilización partiendo de un punto de vista tan positivo llegará a tales extremos de deshumanización?.

El autor no cree que se debe a la idiosincracia de los Italianos y de los Alemanes, porque también en los Estados Unidos se dieron aberraciones importantísimas. Ellos arrojaron la bomba atómica en el Japón. Ellos también dominan a otros pueblos, bajo la idea de que el estilo de vida capitalista es el mejor y que, por lo tanto, hay que imponerlo a los demás.

Es curioso cómo el Doctor Suchodolski critica acérrimamente a los americanos, porque intentan imponer su estilo de vida en los demás países y se olvida de criticar lo que han hecho los países socialistas, sobre todo Rusia, con los otros países. ¿Es que Rusia no la invadido a otros países imponiéndoles por la fuerza su estilo de vida?. ¿Qué pasó con Hungría y Checoslovaquia y con Afganistán recientemente?. ¿Qué pasa con los disidentes socialistas?. ¿Qué pasa con los refugiados cubanos?.

Para Suchodolski, los grandes avances en lo material y técnico de los países capitalistas, que sin duda son grandes avances, hay que pagarlos a un precio demasiado alto. Es decir, hay que pagarlo con la deshumanización y la pérdida completa de los valores que deben regir las auténticas relaciones humanas.

Como él dice:

"... todos estos grandes triunfos son pagados a un precio muy alto en forma de una desorganización de la vida humana, resultante de su falsa orientación, de la fijación de una inadecuada escala de valores, de la peligrosa subestimación de unas motivaciones que son las que han de decidir de los comportamientos humanos". (9)

La única y verdadera motivación que se da en las sociedades capitalistas y en la civilización que ese capitalismo ha producido, son el tener dinero y el bienestar material. Así se pierde el auténtico sentido de la vida, la alegría de vivir, la riqueza multifacética de la existencia. Todo se sustituye por el dinero. Y el hombre se vuelve agresivo, nervioso. Y así se llega a lo que Suchodolski llama la "enfermedad" de la civilización burguesa.

El autor resume, de la siguiente manera, los grandes errores de la civilización burguesa:

"La substitución de los valores humanos por el valor del dinero, la substitución de la vida humana comunitaria por la 'multitud solitaria', la destrucción de las necesidades creadoras que imparte felicidad por unos ideales superficiales de consumo que conducen a la saciedad y el aburrimiento, la liquidación del desarrollo multifacético del individuo en aras a su eficiencia económica, he ahí la relación de los errores que mayormente se enumeran... la civilización burguesa... se ha convertido en la enemiga de la humanidad". (10)

Aquella sociedad y civilización que nació bajo el signo de la conquista del hombre de la realidad, que puso al hombre en el centro de su pensar y de su actuar, se ha convertido, en última instancia, en una sociedad en la que el individuo se siente y es un extraño.

Los grandes pensadores del Renacimiento y de la Ilustración intuían en qué consistía esa contradicción a la que estaba sujeto el hombre. A la imposibilidad de unir al hombre verdadero y al hombre real.

Para Suchodolski toda la contradicción se cifra en la estructura social existente. No explica, según el autor, esta contradicción, el pensamiento dualista cristiano, que consideraba que había una contradicción intrínseca entre el hombre y la civilización. Y que, por lo tanto, había que aceptar esta contradicción como algo inevitable. Contradicción que también se aplicaba a la cultura.

Para muchos autores y pensadores, como Helvetio, Diderot y Rousseau, la manera de solucionar esta contradicción era deshaciendo todo lo que el hombre había creado hasta entonces: El estado, la Religión y la sociedad.

Como tantas veces indica Suchodolski, el hombre en la civilización burguesa se encontraba alienado.

"La revolución derrocó la dominación de la aristocracia y el poder de la monarquía absoluta, pero no contribuyó a superar la alienación; por el contrario puso de relieve, con más fuerza si cabe, su existencia. Este hecho fue el punto de partida de los grandes conceptos teóricos relativos a la alienación, elaborados por los filósofos idealistas". (11)

Para Suchodolski, Marx desenmascaró esta alienación del hombre, y desenmascaró al mismo tiempo la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, haciendo ver que mientras existiese la propiedad privada de los medios de producción, el hombre se vería privado de los auténticos derechos humanos. Dentro de la economía mercantil los hombres son meros elementos del mercado. La sociedad capitalista nunca permitirá que el hombre ejerza sus verdaderos derechos humanos.

La gran aportación de Marx, según Suchodolski, fué que encontró el corazón mismo de la alienación del hombre dentro de la civilización burguesa, que tanto había luchado por la liberación del hombre. Lo que Marx niega con su teoría, era precisamente que la alienación no debe ser necesariamente algo característico de la existencia humana, ni que la alienación entre el hombre y la realidad caracteriza su esencia o la historia de la civilización, si no que es la misma estructura de la sociedad y de la civilización burguesa la que alimenta esa alienación a través de la propiedad privada, y ésta es la que convierte a los hombres en esclavos de lo que ellos mismos producen.

"La propiedad privada destruye por consiguiente, inevitablemente, la comunidad humana, y conduce al hecho de que el Estado se convierta en un instrumento de opresión la necesidad de defender los privilegios según los cuales los servicios culturales se convierten en el monopolio exclusivo de los ricos, en su adorno codiciado". (12)

La civilización burguesa, a través de las múltiples alienaciones a las que sometía al hombre, hacía imposible el auténtico desarrollo del hombre. Ahora bien, según el autor, la superación de la

alienación, con la abolición de la sociedad de clases y la propiedad privada, abría el camino para la reconciliación del hombre con su trabajo, convirtiéndolo a éste en una actividad creadora; reconciliaba al hombre consigo mismo, mediante la supresión de las clases; y, finalmente, reconciliaba al hombre con su propio mundo al ponerle en sus manos el dominio de los medios materiales y sociales de su existencia, que a través de la planificación y la acción racional, acabaría con el desarrollo espontáneo, y el fatalismo.

3.2.1. Bases históricas de la contradicción hombre-sociedad

Hemos indicado ya alguna vez que para entender la pedagogía de Suchodolski no son suficientes sus conceptos pedagógicos, porque todos ellos están entrelazados con los problemas filosóficos del hombre y de la realidad, de la historia y de las ciencias. Por eso, para comprender adecuadamente lo que Suchodolski entiende como fines de la educación que expondremos posteriormente, hay que completarlos con la visión que el tiene de la civilización. La contradicción histórica que ha existido entre el hombre y la civilización ha forzado el proceso pedagógico a elegir entre el hombre y la civilización, dando lugar a esquemas educativos completamente distintos. Como veremos, el autor intentará en sus fines educacionales la unión del hombre y de la civilización, o dicho con sus palabras, que el hombre esté a la altura de la civilización que le ha tocado vivir, indicando también en líneas generales lo que esto significaba. Ahora intentará profundizar en este tema tan querido para Suchodolski.

El que el fin de la educación intente situar al hombre a la altura de la civilización supone la solución de una serie de contradicciones.

El autor, siguiendo su metodología, presenta el tema a través de las antinomias.

En este caso, la antinomia es la siguiente: ¿Hay que escoger entre el hombre y la civilización, o se pueden unir los dos?. Como el mismo dice:

"¿Acaso hemos de dar irrevocablemente toda la razón a las exigencias del mundo objetivo de la civilización, o bien podemos respetar -dentro de ciertos límites- las exigencias, los sentimientos, las convicciones inherentes al mundo subjetivo del hombre?. ¿Es que a los efectos educacionales hemos de basarnos exclusivamente en las exigencias objetivas o podemos tomar en consideración las aspiraciones y las formas de valoración asimiladas realmente por el individuo?. ¿Acaso el hombre debe conformarse intrínsecamente a la civilización existente, o puede tender a modificar sus estructuras y en la afirmativa, cómo y hasta qué punto?." (13)

Como se puede ver, Suchodolski plantea con estas interrogantes los problemas más esenciales sobre dónde está la verdad, sobre dónde se sitúa el auténtico ser del hombre, sobre cuál es el fundamento de los valores por los que se debe regir. ¿La verdad anida solamente en el corazón del hombre o la verdad anida únicamente en la realidad objetiva?. ¿La verdad reside en lo objetivo o en lo subjetivo?. ¿El auténtico mundo de los valores reside en el siquismo interno del individuo o en la realidad objetiva creada por él?. ¿Quién es el juez de la verdad, la civilización o el hombre?. ¿Hay que hacer que el hombre se adapte a la realidad y a la civilización, de-

jando a ésta el poder de la realidad objetiva?.

Para Suchodolski se han dado diversas soluciones a estas interrogantes planteadas. Empieza presentando a Jean Bodin como un pensador que divide la historia en sagrada, humana y de la naturaleza. Para Bodin la historia humana es la historia de la voluntad humana.

"La historia humana tenía por cometido presentar las acciones de la 'voluntad humana', es decir, las acciones de los hombres en la historia social y establecida una diferencia bien marcada en relación con la historia de la naturaleza y de la historia sagrada". (14)

Para Suchodolski la interpretación de la historia humana, de la manera que lo hizo Bodin, tuvo sus seguidores a lo largo de la historia. Y cita a Bacon y a Vico. Todas las diversas interpretaciones de la historia humana, tenían en común la armonía existente entre la civilización creada por el hombre y el mundo de la naturaleza. Se creía que entre la naturaleza, las aspiraciones del hombre y las necesidades sociales no existía ninguna contradicción.

Para Suchodolski la problemática de la contradicción entre la civilización y el hombre nació en los umbrales de la época moderna, en contra del sistema feudal y de la concepción teocrática del universo.

"Su premisa fundamental fué el surgimiento de la conciencia laica acerca de la valoración de la actividad humana en tanto que factor de continua transformación de la realidad, la acumulación de las conquistas de generación en generación". (15)

El origen de la conciencia de que el mundo creado por el hombre de alguna manera no respondía a sus necesidades, a pesar de ser el creador del mismo, comenzó, como ya hemos visto, con el Renacimiento. La contradicción la indicó Bacon con sus "ídolos" y el mismo Hobbes al indicar que el hombre para convertirse en social debía ir contra su propia naturaleza. Pero se puso claramente de manifiesto cuando se iba haciendo necesaria la revolución burguesa.

Esta sentida contradicción entre el hombre y la civilización por él creada, fué un "leit motiv" continuo desde entonces hasta los siglos XIX y XX. No se entendía cómo se podían compaginar los intereses, motivos y aspiraciones del hombre con una civilización tan poco propicia para darles satisfacción.

¿Cómo se intentó solucionar este dilema?. Según dos concepciones que, a juicio de Suchodolski, eran contradictorias. Era elegir uno de los extremos de la proposición en contra de uno o prescindiendo del otro. El argumento parecía ser el siguiente: si no podemos unir el hombre y la civilización elijamos una de las dos partes. El hombre o la civilización. Para Suchodolski llama a estas dos opciones tradicionalista y modernista o innovadora.

Los tradicionalistas, como su nombre indica, se inclinaban por un modelo humano plasmado a lo largo de los siglos y criticaban la nueva civilización como algo inhumano y bárbaro. Los innovadores y modernistas optaban por la civilización nueva, enaltecían los progresos realizados, el desarrollo de las ciencias y la técnica, y naturalmente criticaban a los tradicionalistas.

Suchodolski sitúa a Rousseau entre los tradicionalistas, entre aquellos que protestaban por los progresos de la civilización.

"El progreso de las ciencias y de las artes -afirma Rousseau- no ha contribuido realmente a nuestra verdadera felicidad, e incluso, ha originado la decadencia de nuestras costumbres". (16)

Para el autor, el apogeo de la conciencia de contradicción insuperable entre el hombre y la civilización se sitúa después de la primera guerra mundial. Bergson clamaba por la vuelta a las formas elementales de vida, ya que la humanidad gime aplastada por el progreso. El biólogo Nicolle y Bossuet decían algo parecido.

"Numerosas obras historiográficas, entre las cuales la de Spengler fué famosa a raíz de la Primera Guerra Mundial, así como la de Toynbee, no menos famosa después de la segunda Guerra Mundial, consideraban supuestamente inevitable el ocaso de la civilización... tanto en la filosofía como en la literatura fluían unas corrientes de pesimismo y de tedio... el hombre, dejaba de ser el heredero responsable del patrimonio histórico del pasado para convertirse en un trágico intruso en la casa que él mismo había levantado". (17)

Por otro lado, los defensores a ultranza de la civilización cada vez ensalzaban más sus progresos y sus avances. Todo lo que no fuese ir con el progreso era tachado de obscurantismo y retrógrado. La educación era algo que debería ayudar a ganar más dinero y a producir más y más, porque esto era lo esencial y lo que exigía la civilización.

Para los pragmáticos la verdad residía única y exclusivamente en el pragmatismo, en lo que se ve, en lo que sirve para hacer avanzar el progreso de la civilización a la que tanto rendía culto. Las tradiciones humanísticas, el acerbo cultural europeo, eran me-

ros juegos de palabra que a nada conducían. La plenitud de la vida solamente se hallaba en el producir más y ganar más.

¿Cuál fué el reflejo de estas dos tendencias contradictorias en la educación?

Para los tradicionalistas, la educación debería consistir en la transmisión de los valores eternos de la civilización, en edificar el hombre "eterno" e inmutable a lo largo de los siglos. Así se intentó educar en los idiomas clásicos y el conocimiento de la antigüedad. En ella estaba la única y verdadera fuente del ser perenne del hombre. Más tarde esta pedagogía se enfocó como la pedagogía de los valores perennes.

La otra tendencia modernista e innovadora creía que la educación debería consistir en adaptar a los individuos a las exigencias de la nueva civilización, es decir, a las estructuras de la sociedad capitalista. Los principios que deberían regir la actividad educativa debían ser el bienestar y el éxito personal.

Así tenemos dos tendencias pedagógicas claramente diferenciadas, la que intentaba educar al hombre y la que intentaba preparar al hombre, para la sociedad en la que le había tocado vivir.

"Los primeros aseguraban que formaban a la 'persona humana', mientras que los segundos proclamaban que elevaban al hombre a las alturas de la civilización contemporánea".
(18)

En estas dos tendencias , tanto filosóficas como pedagógicas, se elegía uno de los extremos de la antinomia según Suchodolski. Por un lado, se escogía o intentaba escoger el hombre a costa de la civilización, y por otro lado, se intentaba escoger la civilización a costa del hombre. El mensaje fundamental de ambas tendencias es la clara manifestación de que la CONTRADICCION entre el hombre y la civilización que el había creado, había una contradicción metafísica, y que no había más remedio que elegir uno de los extremos de la proposición hombre-civilización.

Suchodolski no está de acuerdo con este dilema que a través de la historia se ha planteado entre el hombre y la civilización. Por eso afirma:

"No creemos que este dilema sea justo. Antes de optar entre elegir al hombre o a la civilización, antes de entrar en discusión acerca de esta drámatica pregunta, queremos reflexionar para saber si la pregunta está bien formulada".
(19)

Para Suchodolski, el problema no hay que plantearlo en términos de elección entre el hombre y la civilización, sino en términos de poder del hombre sobre la civilización, del dominio del hombre sobre la realidad. La pregunta que habría que formular sería la siguiente por lo tanto: ¿En qué condiciones puede el hombre conseguir el dominio sobre el mundo?. ¿Cómo se podría conseguir que la civilización estuviese al servicio del hombre?. Según esto no habría oposición hombre-civilización. Este enfoque nos permitiría ver lo que en la civilización hay de transitoria y lo que hay de perdurable. Por esto mismo, ni los tradicionalistas, ni los innovadores o no-

dernistas, tenían toda la razón. Lo que hay que distinguir es cómo históricamente se ha formado la civilización, que ha hecho que ésta sea ajena al hombre. Como dice Suchodolski,

"La diferencia del contenido esencial de la civilización moderna en relación con su fisonomía histórica, modelada en gran medida por el sistema de producción capitalista, debe servir en la actualidad de punto de partida de cualquier análisis relativo al conflicto entre el hombre y la civilización". (20)

Por lo tanto, para Suchodolski lo esencial de la historia ha sido desvirtuado por la forma histórica que esta civilización ha adoptado, en concreto por el capitalismo.

El conflicto entre el hombre y la civilización se puede deshacer si somos capaces de caer en la cuenta que es precisamente una forma histórica concreta, la capitalista, la que ha engendrado ese conflicto, y no la civilización como tal. El hombre debe aprender a que la civilización, a través de su actividad, se convierta a la medida del hombre. Por eso, Suchodolski al hablar de los fines de la educación y proponer como uno esencial el elevar al hombre a la altura de la civilización moderna, quiere decir, que el hombre debe actuar en la civilización para hacerla auténticamente humana. Y negativamente significa no aceptar la civilización en su forma histórica concreta, tal como nos ha llegado hasta nosotros.

La pregunta que cabe hacernos a estas alturas es la siguiente: ¿Cuál es lo esencial de la civilización a lo que se refiere el autor?. Ya hemos visto que lo accidental o lo históricamente formado ha sido el capitalismo.

Lo esencial de la civilización se refiere primeramente al concepto del trabajo. Este, a través del avance de la civilización, ha dejado de ser un modelo únicamente de subsistencia, de esfuerzo físico y de aburrimiento, para convertirse a través de una mayor exigencia intelectual y de una mayor preparación, en un elemento de desarrollo multifacético del hombre, capaz de colmar sus aspiraciones y tendencias. Como dice Suchodolski,

"En los países industrializados el desarrollo de la economía moderna ha alcanzado precisamente ese nivel en que el papel del hombre en el proceso laboral ha dejado de depender del hecho de ser una mera 'fuerza de trabajo', para convertirse en un proceso en el cual la capacidad profesional, la instrucción, la vocación y la pasión personal, se han convertido en los componentes esenciales de la profesión ejercida". (21)

Otro aspecto esencial del progreso de la civilización es la necesidad cada vez mayor de cuadros bien preparados a través de la educación y el adiestramiento, para que esa civilización adquiriera un significado cada vez más humano.

Es el aumento de la democracia, en la vida política, económica, en la administración y en las relaciones de participación en el quehacer público. Esto trae consigo la superación del individualismo y el egoísmo hacia maneras de convivencias más amplias y humanas.

Todas estas características se podrán realizar si el hombre adquiere un dominio cada vez mayor sobre esa civilización, si es capaz de dominar las condiciones naturales y sociales en las que vive.

Suchodolski cree que el socialismo favorece este crecimiento de la participación del hombre en la civilización, que favorece la auténtica democracia y a su vez el socialismo necesita de estas personas capaces de participar activamente en la civilización.

Suchodolski cree que no solamente la civilización adquiere un sentido más humano a través de la actividad del hombre, sino que el mismo hombre desarrolla su mundo subjetivo a través de esa participación. Por eso el autor afirma:

"En una palabra, los hombres se desarrollan gracias a la civilización y la civilización gracias a los hombres".
(22)

3.2.2. Características de una nueva filosofía del progreso de la civilización

¿Cuáles son las características esenciales sobre las que se funda la posibilidad de unión del hombre y la civilización?. Ya hemos visto hasta ahora que la civilización dejará de ser contradictoria con el hombre, si éste tiene la posibilidad de actuar sobre y con ella. También hemos considerado los aspectos que son esenciales y no circunstancialmente históricos, que se derivan del progreso de la civilización. La pregunta que nos formulamos en este momento es: ¿sobre qué bases se puede realizar este progreso auténtico de la civilización?. Suchodolski lo expresa con claridad al afirmar:

"Este principio se basa en la premisa de que el mundo de la civilización es un mundo real y justo para el hombre, su única y auténtica patria y el campo de su actividad y su responsabilidad". (23)

¿Qué quiere decir el autor con esta expresión?

Lo primero es una negación de que la civilización se puede explicar a través de conceptos místico-religiosos. Esta idea es muy común y básica en toda la obra de Suchodolski. El mundo se explica sin necesidad de Dios. También significa la negación de las ideas naturalistas sobre la civilización. Aunque el autor admite que estamos muy lejos de las concepciones místico-religiosas medievales sobre la realidad, no deja de notar que en la actualidad existen personas que no consideran a la civilización como el único y auténtico mundo del hombre. Y cita a Berdiaev:

"Por ejemplo, M. Berdiaev, en sus numerosos estudios, resonantes en ciertos círculos de Occidente así como también en Polonia durante el período entre las dos guerras mundiales, concebía el problema de la civilización creada por el hombre desde el punto de vista místico-religioso, tratando de convencernos de que la acción humana, cuyo fruto es la civilización, es el reflejo de la debilidad y del pecado del hombre. Según Berdiaev, la ciencia nace y se desarrolla porque el hombre está separado de la Verdad; el arte nace y se desarrolla porque el hombre está separado de la Belleza y así mismo el Estado. El Derecho y la moralidad nacieron y se desarrollaron porque el hombre no sabe participar en el mundo del bien... toda la civilización... es, según Berdiaev, la prueba de la imperfección humana, la consecuencia del pecado original que rompió los nexos del hombre con el Ser". (24)

Suchodolski, interpretando a Berdiaev, dice que éste solamente admite como realidad al alma, mientras que las realidades de la civilización son solamente símbolos.

Como otras veces se ha indicado, Suchodolski, enemigo de las concepciones religiosas de la realidad, a las que niega y combate no puede admitir las tesis de Berdiaev. Pero convendría que peisa

se si realmente no existe algo como el pecado original que de razón del mal del mundo. Después de tanto cambio y de tantos años de civilización socialista, algo hay en el hombre, tal vez el pecado original, para mí ciertamente, que explique que el corazón del hombre está viciado de raíz y que por más que cambiemos la civilización, el mal seguirá anidando en el corazón del hombre, si este hombre no se convierte en su interior. Creo que la no explicación, como ya he indicado, del mal, es una de las grandes lagunas filosóficas de Suchodolski.

Dentro de las concepciones cristianas de la civilización, el autor cita a Gabriel Marcel que representa, según el, la noción de que la vida en este mundo no es más que un camino para otros fines, que el hombre es un mero viandante del campo terrenal que es la existencia.

La civilización es para Marcel, según Suchodolski, un terreno transitorio, pero no de actividad y compromiso. Por eso Marcel postula la "metafísica de la esperanza", que incita al hombre a abandonar la lucha por el mejoramiento de este mundo, a rendirse y entregarse ante aquello que no podemos o no nos ha sido dado para governarlo.

Ahora bien, desde esta concepción de la civilización, que la considera como ajena al hombre, no es posible encontrar la solución a la contradicción entre el hombre y la civilización. Porque no se intenta unir hombre-civilización sino separarlas, hacerlas metafísicamente contradictorias. Por eso, Suchodolski niega que las con

cepciones metafísico-religiosas sean capaces de dar una respuesta a la gran interrogante de la relación del hombre y la civilización.

Mi punto de vista es precisamente todo lo contrario, que el hombre puede dar significado a la civilización y preñarla de sentido humano, si el hombre sabe cuál es su sentido en este mundo. La religión ayuda a entender o dar significado a la civilización, porque no se opone a ella, sino que la sitúa dentro de las coordenadas justas, que evita tanto el desentendimiento de este mundo, como hacer de él el único que existe. Ni desentendimiento ni frustración. Y a mi modo de ver a la frustración lleva el pensamiento de Suchodolski, ya que al hacer al hombre creerse dueño absoluto de lo que existe y no poderlo realizar, su sino es o la utopía o la frustración, o ambas cosas a la vez.

Suchodolski, no solamente ataca a las concepciones religiosas que no consideran a este mundo la auténtica patria del hombre, sino que también rechaza a aquellas posturas, que partiendo de ropajes laicos, hacen de la civilización algo extraño al hombre. Y cita como ejemplo de esta tendencia a Heidegger, que hace ver la extrañeza del hombre en el mundo contemporáneo.

"A la ideología que proclama al hombre como 'dueño de lo que existe', Heidegger contrapone el concepto de un hombre 'pastor del Ser'. Así, acusa de 'subjetivismo ontológico' a la visión humanística tradicional que concibe al hombre en el mundo como un ser libre e independiente, consciente de su propia e indivisible responsabilidad por la vida terrenal y por la organización de la misma".
(25)

Suchodolski intenta demostrar que si queremos solucionar el problema de la extrañeza del hombre con la civilización, debemos hacer de este mundo la única y auténtica patria del hombre.

No solamente Suchodolski no ve en las explicaciones metafísicas y religiosas la respuesta a la contradicción del hombre y la civilización, sino que tampoco ve en las tendencias naturalistas un intento adecuado a dicha solución.

La civilización no es el proceso "natural" proveniente de la naturaleza humana, no es el desarrollo espontáneo de una realidad necesaria que llamamos naturaleza humana, la civilización no es algo que se da necesariamente, sin la conciencia y la voluntariedad del hombre. Un exponente claro de esta tendencia es Spencer. Según el autor,

"Esta teoría naturalista de la civilización que se desarrolló en conexión con la filosofía del evolucionismo, obtuvo su más clara formulación gracias a Spencer. Pues éste consideraba la civilización como un producto espontáneo de la lucha del hombre por la existencia, tan 'natural' como cualquier otro aspecto del proceso de adaptación de los animales al ambiente en que viven... Las leyes de la civilización se le antojaban a Spencer unas leyes inmutables de la Naturaleza que no es posible modificar y todo cuanto de inhumano se manifiesta en las formas de la vida contemporánea lo atribuye Spencer a unas 'leyes benéficas' pero severas, despiadadas e implacables que, conduciendo a la felicidad exigen empero de los individuos sufrimientos parciales y transitorios". (26)

No es Spencer el único representante de esta tendencia naturalista de la explicación de la contradicción hombre-civilización, se da también la sociología objetiva de E. Durkheim y la psicología social estudiada por algunos autores. Para Durkheim,

"... la civilización se desarrolla 'por sí sola' en relación con unos factores absolutamente independientes de los hombres, tales como el incremento demográfico y la división del trabajo; por lo cual los idealistas de reforma social son una peligrosa ilusión, una fuente de confusiones para las formas consolidadas de la vida social". (27)

Por otro lado, para los defensores de la sicología social, lo que realmente cuenta son los impulsos de los individuos, no su voluntad y su intelecto.

Existe una diferencia importante entre las teorías que hemos intentado explicar con relación al significado que otorgan a la relación del hombre con la civilización. Las teorías metafísicas y religiosas consideran que la civilización no es el mundo del hombre, mientras que las teorías sociológicas y psicológicas sí mantienen que la civilización es el auténtico mundo del hombre. Pero estas últimas niegan que el hombre tenga algo que hacer en la civilización; ésta es, como hemos visto, el fruto necesario o de la naturaleza o de los instintos e impulsos del hombre. O son procesos "objetivos" necesarios o son procesos "subjetivos" también necesarios.

Otra teoría que intenta explicar el origen de la civilización sobre bases objetivas es la biológica, que consideraba a la civilización como el producto de la acción autónoma de las masas. Y por el lado subjetivo nació la teoría que mantenía que la civilización no es el producto de los impulsos, sino de la inhibición de los mismos. Esta sería la teoría mantenida por los psicoanalistas, con Freud a la cabeza.

Suchodolski compara a este respecto a Berdiaev con Freud:

"Mientras que Berdiaev reduce el mundo histórico-social del hombre a nivel de un símbolo 'no significativo' y quizá también engañoso de la 'auténtica' realidad espiritual. Freud concibe el mundo como una triste cárcel que ahoga, domándolos, los 'auténticos' instintos humanos de amor y muerte. De manera que ambas concepciones opuestas la místico-religiosa y la sociológico-sicoanalítica, coinciden en degradar la civilización desarraigándola de la acción responsable que el hombre está llamado a realizar por el progreso". (28)

Para Suchodolski, ninguna de las teorías expuestas es capaz de dar una solución a los problemas de la civilización y al sentido del hombre en este mundo. Si se quiere solucionar la contradicción histórica entre el hombre y la civilización, hay que admitir que la civilización es el único mundo del hombre y que este mundo ni es el fruto del desarrollo objetivo necesario ni es el fruto de unos impulsos manifiestos o inhibidos. La pedagogía moderna y una filosofía moderna del progreso de la civilización, exige que éste sea el enfoque adecuado.

Es necesario admitir que el hombre, situado en medio de la civilización y a través de su actividad, puede hacer evolucionar la civilización de tal manera que llegue a satisfacer las multifacéticas necesidades del hombre. El futuro no es algo que ha de venir, necesariamente de una determinada manera, el hombre a través de la planificación le puede dar un sentido acorde con sus necesidades humanas.

3.2.3. Futuro y progreso de la civilización

De acuerdo con lo expuesto por Suchodolski hasta ahora, podría preguntarse. ¿Cómo va a ser la civilización del futuro?. ¿Cómo se resolverá el conflicto hasta ahora existente entre el hombre y la civilización?. Suchodolski enfoca así el tema:

"Son objeto de muchas controversias las previsiones relativas a los cambios en la estructura social, en las formas de organización y administración y en el carácter de la autoridad estatal. La problemática de la integración y la desintegración, del individualismo y del colectivismo, de la fuente y la distribución de la autoridad, la dirección y organización, la autonomía y la burocracia, suelen resolverse muy diversamente, y los pronósticos oscilan entre las visiones de un 'mundo nuevo y magnífico' en el cual el poder estará regulado dinámicamente y apaciblemente gracias a las nuevas formas de administración". (29)

Suchodolski cree que, en lo que se refiere al individuo, perderán significación las motivaciones religiosas y ascéticas y también los motivos utilitarios.

Pero no basta, según el autor, intuir y planificar las condiciones materiales y sociales en las que se va a desenvolver la vida de los hombres, es necesario tener en cuenta cuál va a ser el contenido de esa vida. Puede ser una vida regida por el aburrimiento o la inteligencia, por la riqueza o la pobreza, del dominio de unos pocos de todo lo que existe o dominio de la mayoría. Y esto es fundamental para que la civilización sea una auténtica civilización de los hombres.

Por eso Suchodolski se pregunta y con razón:

"¿Qué factores son decisivos para que la realidad futura sea éste y no aquel 'modelo' de vida?. (30)

El contenido que se da a la vida depende, naturalmente, del mundo de valores que se hayan elegido. Este mundo de valores regirá la planificación de las condiciones materiales y sociales concretas. Pero, ¿los hombres del futuro tendrán los mismos valores que nosotros tenemos?. ¿Lo que consideramos bueno para nosotros como la libertad y la cultura, lo considerarán también ellos bueno?.

No basta, por lo tanto, tener en cuenta los factores objetivos y las condiciones en las que hay que vivir para poder predecir el futuro, hay que tener en cuenta al hombre, que es un ser muchísimo menos sujeto a predicción que las condiciones materiales y sociales. Por eso Suchodolski teniendo esto en cuenta concluye que:

"... el futuro del hombre depende del hombre del futuro".
(31)

El futuro se resolverá conforme a las necesidades, aspiraciones, valoraciones y aptitudes humanas.

¿Cuál es el futuro del hombre?.

Según Suchodolski, la literatura sobre el futuro es muy pobre sobre este tipo de pronósticos, de cómo ha de ser el hombre del futuro. Existe literatura sobre las condiciones en las que vivirá el hombre, sobre los avances científicos y sobre los inventos, que cambiarán el "medio" de vida de los hombres, pero existe poca literatura sobre cómo será el contenido de la vida del hombre. Los

elementos humanos son difícilmente aprehendibles, para poder diagnosticar sobre ellos.

Pero a pesar de esta dificultad hay que evitar dos posturas extremas, según el autor. Por un lado, la postura indeterminista que mantiene que no es posible hacer ninguna predicción, ya que el desarrollo es imprevisible, y, por otro lado, la postura, radicalmente determinista, que mantiene que todo sucederá necesariamente de una manera fatalista.

Suchodolski intenta la reconciliación de los extremos. El no admite ni el voluntarismo ni el fatalismo.

¿Qué significa esto?.

"Esta relación significa que el desarrollo histórico tiene una eficiencia determinada e inevitable, pero no deja de depender, en cierta manera, de la actividad consciente del hombre; significa que aun cuando la actividad humana puede ser muy diversamente programada y acometida, sólo algunas de sus manifestaciones tienen la posibilidad de realizarse históricamente". (32)

Suchodolski pues, se mueve entre voluntarismo y fatalismo, a la hora de pronosticar el futuro. Niega que el hombre tenga que ser un mero espectador de la realidad. Pero tampoco se puede negar que existen unas tendencias del desarrollo objetivo. Negar esta incidencia del desarrollo objetivo sería caer en el voluntarismo según Suchodolski. En la unión del desarrollo social y de la actividad del hombre se cifra el auténtico destino de los hombres y de la sociedad.

Suchodolski resume su posición sobre este tema diciendo que los hombres:

"... no tienen por qué someterse plenamente a los procesos históricos, pero tampoco han de forjarse ilusiones en cuanto a quedar absolutamente libres en relación con los mismos". (33)

El autor expone con interés y con profundidad este tema de la relación del hombre con la civilización. Toca temas realmente candentes y profundos que plantean interrogantes a cualquier pensador preocupado por el sentido del hombre. Su interés de integrar las diversas posturas extremas que se pueden mantener en el tema, también es digno de tenerse en cuenta. Su perspicacia en el análisis de los males que aquejan a la sociedad y a la civilización, es iluminador, su interés por el futuro, tan típico por otro lado de toda su obra, es un aspecto que no se puede pasar por alto.

Pero me queda la interrogante sobre si Suchodolski no es, en el fondo, un fatalista, por más que el intente mostrar que está decididamente contra el fatalismo. Diría que en su exposición queda flotando un suave determinismo. Su postura de integración no deja de ser en el fondo una postura ambigua, poco clara.

¿Qué quiere decir que la realidad objetiva y los procesos históricos de alguna manera son independientes de la voluntad de los hombres?. El mismo afirma que los hombres no se pueden hacer la ilusión de que son totalmente libres del desarrollo de esos procesos históricos. A mi modo de ver, la libertad humana, queda claramente en entredicho con estas afirmaciones de Suchodolski. La civili

zación, buena o mala, es el producto de la actividad de los hombres, la civilización no se hace por sí misma. El hombre crea la historia para bien o para mal. Naturalmente, Suchodolski tiene que admitir que la realidad objetiva, tal como él la entiende, es, de alguna manera, un proceso necesario, que está por encima del hombre. Queda, pues, sin responder la pregunta que el mismo autor se plantea. ¿Puede el hombre crear un futuro completamente distinto?. ¿Puede el hombre crear una civilización a su medida?. Si él no tiene LA LIBERTAD para realizarlo, difícilmente podremos hablar de un futuro de humanismo y de progreso en la civilización.

3.3. PEDAGOGIA, REALIDAD, HISTORIA Y VALORES

Al tratar de la antropología Suchodolskiana hicimos un estudio siguiendo el pensamiento del autor a través del desarrollo histórico del concepto del hombre. Como consecuencia de ese estudio dedujimos el gran interés del autor por enraizar su antropología en la cultura progresista Europea. Vimos lo que aceptaba y rechazaba de la aportación histórica al tema, para concluir que su pensamiento estaba enlazado con la visión progresista del hombre a lo largo de la historia.

Juzgo que sería difícil entender el tema pedagógico expuesto por el autor, si no nos asomamos también, aunque sea brevemente, a esa perspectiva histórica de la pedagogía.

Las preguntas que nos formulamos a este respecto son las siguientes:

¿Tiene que ver algo la pedagogía de Suchodolski con las escuelas o con alguna escuela en concreto de las históricamente ya existentes?. ¿Tiene la pedagogía Suchodolskiana alguna de sus raíces en la cultura Europea anterior a Marx?. ¿Existe una pedagogía Suchodolskiana de los valores?. ¿Sobre qué bases históricas se sustenta la teoría pedagógica de Suchodolski?.

Opino que son preguntas básicas, ya que el autor, muestra un gran interés siempre en la historia y la cultura.

Al tratar el tema de la definición y concepto de educación, estudiaremos con detalle la concepción pedagógica basada sobre las nociones de existencia y de esencia, para concluir con un afán de integración y de conciliación del autor.

Ahora bien, a mi juicio, Suchodolski enfoca la historia de la pedagogía en esta ocasión sobre un eje central que es la realidad. Su estudio se centra en la pregunta siguiente. ¿Hasta qué punto las distintas teorías pedagógicas se acercan o no a la realidad?. Desde esta premisa deducirá la validez o no de las diversas teorías que va exponiendo.

Para enmarcar el tema comencemos por citar unas palabras de Suchodolski:

"La convicción de que la labor educacional ha de basarse en la demostración de los 'valores perennes' carece totalmente de fundamento, por cuanto la formación del hombre no puede abstraerse de la realidad social concreta en el marco de la cual discurre la existencia humana, no puede prescindir, en una palabra, de la realidad del mundo actual. La llamada educación del 'hombre eterno' no tiene ningún valor educacional para el hombre, puesto que ignora el contenido de las categorías del 'aquí' y del 'ahora' que delimitan el terreno de la vida y la responsabilidad humanas: el único terreno donde se realizan las conquistas y las derrotas, el crecimiento y la decadencia".
(34)

Creo que no puede ser más explícito el enfoque de Suchodolski sobre lo que va a ser el terreno de su exposición. Toda pedagogía que prescinda del aquí y de la realidad social en que vive el hombre es una pedagogía incompleta y rechazable.

El autor niega también aquellas pedagogías que, aún teniendo en cuenta la realidad, como es la preparación para la vida, la aceptan y no intentan transformarlas. Niega, pues, el autor, las pedagogías que no tienen en cuenta la realidad o teniéndola, la aceptan como tal e intentan adaptar el hombre a ella.

La educación, según el autor, debe preparar al hombre para que lleve una actividad social valiosa, para el mejoramiento social, no para la acomodación y la adaptación, no para una vida profesional individualista y privada; el progreso social es esencial a cualquier teoría pedagógica.

3.3.1. Pedagogía de lo objetivo - Pedagogía de lo subjetivo

Supuesta la idea general mencionada, entramos ahora a tratar el primer binomio o antinomio de la pedagogía, expuesto por el autor: objetivismo-subjetivismo. Ya hemos visto anteriormente, lo que significaba este concepto en el orden filosófico-antropológico; ¿qué significa en lo pedagógico?.

La teoría objetivista en pedagogía significa, según el autor, la adaptación del hombre a las exigencias objetivas. Ante ellas el individuo no puede reaccionar ni oponerse. Estas exigencias pueden provenir o de la Iglesia, o del Estado o de la Antigüedad.

El subjetivismo, por el contrario, mantiene que los derechos y la libertad del individuo son inviolables. La educación debía ayudar a realizarse al individuo. Las pautas sobre las que se debe desarrollar el individuo son también muy variadas, y pueden provenir de conceptos religiosos, de la sociología o de la psicología.

Según Suchodolski, estas dos escuelas pedagógicas hasta el siglo XIX, tuvieron un reflejo social.

"Hasta aquel momento (siglo XIX), las teorías objetivistas habían sido la expresión de la voluntad de las clases dominantes, mientras que las teorías subjetivistas reflejaban la revuelta de las clases oprimidas y su voluntad de luchar por un nuevo orden social". (35)

Pero las teorías objetivistas del siglo XIX, al enfocarse bajo el aspecto de la renovación de las estructuras objetivas desde Saint Simon a Marx, adquirieron un aspecto progresista y las subjetivas

de conservadoras.

Estas dos teorías en el período comprendido entre las dos guerras, fueron perdiendo sus contornos claros y definidos.

Dentro de lo que se podía llamar la teoría subjetivista se intentaba entender la educación como una orientación para acomodar a los individuos a la vida existente, al equilibrio y a la serenidad, a aplacar los conflictos del individuo y a liquidar su "sico-manía". En esta teoría se dejaba de lado la lucha por la mejora social o la vertiente social del individuo.

La teoría objetiva se basaba en la lucha por el progreso, negando la adaptación del individuo a la realidad. Pero esta teoría desconocía las experiencias subjetivas del hombre, perdiendo un elemento fundamental de cualquier acción educativa. Esta teoría estaba enlazada con el progreso social, pero perdía las raíces de la acción educativa. En esto es muy claro Suchodolski y critica a este respecto la pedagogía socialista, tachándola de excesivamente objetivista o, mejor de unilateral en su enfoque educativo.

"Y así la educación se convertía en una mera demostración del mundo objetivo y de sus exigencias, en una exposición de las tareas, en un llamamiento; pero ningún mensaje iba dirigido a las entrañas de la vida síquica individual a través de las leyes de su desarrollo y de su capacidad mental. Este mensaje era en cualquier suerte algo ajeno a los educandos, un mensaje de pura fachada, y los errores de este tipo se han venido cometiendo en la educación socialista". (36)

Conviene notar estas sugerencias de Suchodolski; la pedagogía no es simplemente el situar al individuo ante la realidad y seguir sus exigencias. El mundo interno e individual hay que tenerlo en cuenta, de lo contrario estaríamos ante un ciego objetivismo. Parece ser que la pedagogía ha pecado de excesivamente objetivista a costa del mundo interno del individuo.

¿De dónde proviene lo erróneo de estas dos teorías expuestas: la objetivista y la subjetivista?.

Proviene por un lado, la subjetivista, de centrar la acción educativa como un proceso perteneciente exclusivamente a la esfera subjetiva del individuo, por otro lado el objetivista, de entender la realidad objetiva como estática.

La realidad objetiva, enfocada desde la categoría de lo estático y lo mecánico, desemboca en la reacción y en el antiprogreso, por ejemplo, el fascismo y el hitlerismo. Lo individual, enfocado desde la categoría de lo inmanente, desemboca en el naturalismo pedagógico.

Suchodolski hace notar algo importante en relación a las teorías objetivistas y subjetivistas. La teoría objetiva no quiere decir colectivismo ni la teoría subjetivista quiere decir individualismo. Estos conceptos provienen de interpretar desacertadamente el mundo objetivo de la civilización y el mundo subjetivo de los hombres.

El autor especifica lo que él entiende por estos conceptos:

"Al utilizar estos términos en nuestros análisis entendíamos que el mundo objetivo de la civilización significa el proceso histórico de desarrollo, el cual se expresa a través de unas formas determinadas y unos rasgos específicos de la vida social y en unas determinadas tendencias de desarrollo en el marco del sistema social, de la ciencia, la técnica, el arte, el trabajo, la economía, etc. A través del mundo subjetivo de todos los hombres, entendíamos el conjunto de los sentimientos, experiencias y aspiraciones de los individuos sin reparar en si se hallaban más o menos difundidos, si tenían un carácter personal y privado o bien individual y social a un tiempo". (37)

La visión pedagógica de Suchodolski es una interacción objetivo-subjetiva. Es un intento de lograr que el mundo objetivo de la civilización sea humanizado por el mundo subjetivo del hombre y al revés, el hombre se realice a través del progreso del mundo objetivo de la civilización.

Suchodolski analiza y aquilata el concepto de lo objetivo y lo subjetivo. Para él, lo subjetivo no es siempre igual a lo individualista, pues según él, se puede hablar de un subjetivismo colectivo, un pensar colectivo que se relaciona con otros grupos y con el ambiente que le rodea. La verdad o el error pueden situarse tanto en el individuo como en el sujeto colectivo. Muchas veces se ha intentado hacer ver que la verdad objetiva es la que dimana de los sentimientos y opiniones del "alma objetiva", o del pensamiento subjetivo de una colectividad. El autor rechaza este tipo de ideas. Lo objetivo no es el conjunto de ideas y sentimientos mantenidos por un conjunto de individuos que por el hecho de su reunificación convierten las opiniones en verdades objetivas. Por eso dice Suchodolski:

"Frente a una concepción semejante, que basa la objetividad sobre la mera difusión de ciertas inclinaciones y experiencias de índole subjetivista, nosotros sostenemos la tesis de que la objetividad es una cuestión de comprobación científica y no de divulgación social de las opi-
niones. Desde este punto de vista, la demarcación entre el mundo objetivo y subjetivo no debe identificarse con la demarcación entre la colectividad y el individuo".
(38)

Para Suchodolski la verdad de lo individual y colectivo no reside en el número de gente que mantiene las opiniones, sino en la verdad de los criterios objetivos.

¿Qué quiere decir Suchodolski con estas expresiones?.

Que el mundo subjetivo del hombre no es autónomo, sino que depende de la realidad objetiva y a su vez que el mundo objetivo no es autónomo, depende del hombre. Rompe, Suchodolski, con la antinomia individuo-grupo y añade un tercer elemento, el mundo objetivo histórico-social, que en palabras de Suchodolski "lleva la voz cantante". (39)

¿Qué consecuencias tiene esto para la educación?.

Que no hay que elegir necesariamente entre la educación individualista y la educación colectivista. Este esquema es únicamente válido para una mentalidad situada dentro del capitalismo. Porque dentro de él, no había más opción que, o elegir educar al individuo para que se liberase de la opresión de la autoridad de poder y de las exigencias organizativas que intentaban salvaguardar los intereses de la sociedad vigente, o la educación colectivista o

de grupo, que consistía en adaptar al grupo a la sociedad concreta en la que se vivía.

De acuerdo con esto, la pedagogía liberal lucha por una educación individualista de espaldas a la realidad social, que era un obstáculo para el individuo. El contenido de esa educación era la historia como tradición romántica y admirativa de lo antiguo, su objetivo el desarrollo espiritual del hombre.

También Suchodolski considera una educación individualista aquella que tiene en cuenta la sociedad, pero entendida como campo del egoísmo y de la lucha por la existencia. No se tenían en cuenta las obligaciones sociales y los deberes que emanan de la pertenencia a una comunidad.

Por eso el autor afirma:

"Pese a las diferencias que las separaban las dos principales corrientes del individualismo, la nietzschiana y la spenceriana se complementaban recíprocamente y ambas reforzaban la teoría individualista de la educación entorpeciente". (40)

Por otro lado, contrariamente a lo que mantenían los liberales, los partidarios de la pedagogía colectivista ponían el acento en el Estado, que es el que crea al individuo, el que le da valor y sentido ético. Afirmaban que el trabajo es la esencia que constituye al hombre en ser digno y libre. En contra de los liberales que mantenían que el individuo era la fuente de la verdad, erigían al Estado en fuente de verdad. Se crea el mito de lo colectivo y la obediencia ciega al jefe.

Naturalmente Suchodolski niega la validez tanto de la educación de tipo individualista, pues desconoce el mundo concreto en que vive el hombre, como la educación colectivista, porque crea única mente esclavos obedientes para prestar servicio ciego a una visión política determinada que en última instancia niega cualquier iniciativa crítica del individuo.

Por último, Suchodolski, considera que la pedagogía de Dewey que intenta de alguna manera la reconstrucción social, se enmarca dentro de los límites de la sociedad burguesa.

Por lo tanto, Suchodolski opta entre la pedagogía de lo objetivo y la pedagogía de lo subjetivo, como ya es costumbre en él, por la vía de la integración y del consenso. Ni pedagogía objetivista ni pedagogía subjetivista, sino pedagogía del individuo en unión transformadora de la realidad. Ni supeditación del individuo a la realidad, ni individuo ajeno a la misma. Ni objetivismo ciego, ni objetivismo acomodaticio, sino objetivismo impregnado del sentimiento, las aspiraciones e inclinaciones del individuo.

3.3.2. Pedagogía y Valores

Uno de los temas a los que Suchodolski dedica bastante atención es el de los valores en pedagogía. Este tema no deja de ser a la vez interesante e integrante en un autor como Suchodolski. ¿Puede admitir valores un socialista en el campo de la pedagogía?. ¿De qué valores se trata?. Tengo que reconocer que el autor trata el tema con algo de obscuridad.

Suchodolski admite que existe un legado histórico en el acervo pedagógico; también indica el autor que la pedagogía se puede dividir en dos partes, una hasta el siglo XVIII y otra a partir de entonces.

¿Qué es lo que hay que guardar de la pedagogía del primer período?

Para el autor solamente es digno de guardarse un "núcleo racional".

¿Qué quiere decir el autor con la expresión un "núcleo racional"?

"Y en lo que sobrevive siguen existiendo todavía unos conceptos que guardan un fondo de verdad y que contribuyen a la evolución de la pedagogía como ciencia, pero se trata solamente de un "núcleo racional" que merece ser extraído y aislado de todo un cúmulo de falsas convicciones". (41)

El "núcleo racional", a mi modo de ver, indica la tendencia de deshacerse del poder de la Iglesia, y un esfuerzo de situar a la razón y al hombre como centros de la realidad. Implica la negación de todo concepto que se base en lo metafísico y religioso y señala el valor de la autonomía del hombre de todo lo externo, haciendo el punto de referencia de todo conocimiento de la realidad.

Hasta el Renacimiento, el legado de la historia de la pedagogía encerraba dos corrientes, la antigua y la de la Iglesia. La corriente antigua intentaba perpetuar los valores de la antigüedad y la Iglesia, los valores metafísicos y religiosos.

Ambas concepciones tenían un defecto radical, a juicio del autor, y es que no tenían en cuenta la preparación de los jóvenes para el

futuro. Y que no tenían en cuenta la realidad concreta en la que se desarrollaba el individuo.

El autor habla un tanto confusamente de los siguientes valores:

- Valores perennes
- Valores tradicionales
- Valores atemporales
- Valores inmutables
- Valores absolutos
- Valores universales
- Valores generales
- Valores eternos
- Valores superiores

Hasta el Renacimiento, para Suchodolski, se dan dos tipos de valores en pedagogía a mi modo de ver, que corresponden a su vez a las dos escuelas pedagógicas, la antigua y la eclesial.

Ahora bien, la escuela antigua o tradicional se basaba en los valores tradicionales, que son aquellos creados en el pasado y transmitidos a la posteridad como algo válido.

La escuela eclesial se basaba en los valores perennes, siempre válidos.

Y aquí conviene hacer la primera distinción fundamental entre valores perennes y valores tradicionales. Y es que los valores peren

nes para Suchodolski gozan de un matiz atemporal, ahistórico, mientras que los valores resumidos en la sabiduría secular, se basan en las experiencias históricas y se les elevan a valores metafísicos.

En el Renacimiento se da una reacción contra la pedagogía, tanto de los valores perennes como de los valores tradicionales, se da una gran importancia al presente. Tanto la pedagogía antigua como la eclesial y la del Renacimiento, no fueron capaces de dar una orientación adecuada a los individuos para el futuro.

Para Suchodolski, la teoría pedagógica que más ha durado en la historia de la pedagogía es aquella que ha basado la educación sobre los valores absolutos, que se puede entender como sinónimo de valores atemporales, suprahistóricos. Toda esta pedagogía se basaba en unos valores que estaban situados al margen del tiempo. Dieron pie, a su vez, a la distinción de la vida verdadera del hombre y de la vida real. De considerar a la realidad como el campo o terreno de actividad absolutos. La educación debería plasmar en el hombre esos valores eternos, absolutos, inmutables, atemporales y suprahistóricos.

Pero no sería justo creer que esta pedagogía no intentó también situar al educando en la realidad que le tocaba vivir. El problema, para Suchodolski, consiste en que esta pedagogía no solamente intentó hacer de la pedagogía el reino de esos valores absolutos, sino que también intentó a través de esos valores, arreglar el mundo de la realidad. Así Platón dice que con las ideas se puede re-

gir el mundo, dice cómo hay que educar y gobernar la república conforme a esos ideales absolutos.

De manera análoga, la educación cristiana intentó, no solamente hacer que la educación fuese un proceso de vivencia de valores eternos y absolutos, sino que también hizo que la realidad se rigiese por esos valores. Suchodolski propone como ejemplo de esta unión de los valores absolutos con la vida a la pedagogía de los Jesuitas:

"La realización práctica de tales conceptos fue asumida por la escuela religiosa y muy especialmente por la de los Jesuitas, que demostró de un modo muy elocuente, lo que significa un verdadero programa de educación para la vida basado en los valores extratemporales". (42)

Por lo tanto, existen, según Suchodolski, unos valores absolutos, bien de tipo religioso o de tipo laico. Existen unos valores tradicionales basados en la transmisión histórica de la cultura antigua. Lo que Suchodolski niega claramente son los valores absolutos, es decir aquellos que basados en ideales metafísicos o religiosos, sin ningún carácter histórico, se les hace eternos, inmutables y válidos universalmente, de tal manera que la pedagogía consistía únicamente en la realización de esos valores en la vida. Los niega tanto por su carácter religioso como por su negación de la realidad concreta y su incapacidad para orientar al individuo hacia el futuro:

"... las dos grandes corrientes del idealismo, o sea, la aristotélica-tomista y la Kantiano-hegeliana, la concepción pedagógica de los valores absolutos se opone a cualquier tentativa de definir la educación en función de las exigencias del presente, en relación con la vida social

e individual en evolución, poniendo de relieve la necesidad de asentar el fundamento en los valores perennes y universales que componen la "esencia del hombre". (43)

La pedagogía de los valores absolutos no puede servir, según el autor, para crear una pedagogía del futuro. La única pedagogía del futuro que puede dar validez al hombre es aquella que se sitúa en la realidad con prospectiva de futuro.

Ahora bien, Suchodolski admite la existencia en pedagogía de algunos valores perennes y universales. Como él dice:

"La educación para el futuro que intenta enfrentar esos problemas se diferencia pues substancialmente de la pedagogía de los valores absolutos. Y aun cuando podamos reconocer en cierto modo, que algunos valores generales son perennes y universales, no por eso nos hemos de acercar a la pedagogía de los valores absolutos, ya que nuestros criterios de valoración son realmente de un tipo totalmente distinto". (44)

¿Qué quiere decir Suchodolski con la última expresión que hemos citado?. Teniendo en cuenta la confusión de términos, parece que Suchodolski niega los valores absolutos, que proviniendo de instancias religiosas y no históricas, intenten hacer de la educación un proceso de vivencia de esos valores. Pero me parece muy interesante hacer notar, que Suchodolski no niega todos los valores. Parece ser que admite unos valores de alguna manera generales y perennes, no de carácter universal, sino de carácter histórico.

Me atrevería a afirmar que existe una axiología un tanto larvada en Suchodolski.

.. .

A mi modo de ver no nos debe extrañar esta postura del autor, pues es congruente con la mantenida a este respecto cuando trató de la antropología. Allí el autor intentaba fundamentar su antropología en las fuentes más progresistas de la cultura Europea, es decir, en el hombre racional y creador. Ahora bien, trasladando esta visión a la pedagogía, es natural que el autor admita unos valores que compaginen con esa su filosofía del hombre.

¿A qué valores generales, perennes y universales son a los que se refiere el autor?. Cuesta mucho especificarlo, pero diría, que son aquellos que se refieren al "núcleo racional" del hombre y al intento de cambio de la realidad.

Por lo tanto, Suchodolski inicia una axeología de valores perennes y universales en tanto que históricamente fundados y no metafísicamente sustentados.

¿Qué se puede decir de los valores perennes, en sentido tradicionalista, es decir como transmisión de valores de la antigüedad?. ¿Defiende estos valores Suchodolski?. A mi modo de ver sí. No se trata de valores tradicionales en sentido religioso o metafísico, se trata de valores tradicionales en cuanto que históricamente confirmados.

Dice el autor:

"Tomando la tradición como medida y modelo, podemos realizar una educación realmente multilateral y creadora siempre y cuando la tradición aceptada tenga un carácter de fuerza re

volucionaria capaz de desintegrar las formas corrompidas de la vida presente y abrir el camino hacia el futuro". (45)

Admite pues, valores tradicionales, en cuanto que estos implican una lucha contra la realidad injusta y podrida. Y esto se ha dado en la historia de la humanidad.

"Por eso no es posible tender a la defensa de la tradición en bloque sin escoger dentro de la misma aquellos elementos que aun conservan un valor por no haber sido superados por la evolución moderna". (46)

Suchodolski admite, pues, con limitaciones, los valores llamados tradicionales, pero en tanto en cuanto éstos no son valores absolutos. Esto quiere decir que los valores tradicionales, los clásicos, se podrían convertir, como de hecho sucedió, cuando dejaron de tener su sustento en lo histórico, en valores absolutos no determinados por lo histórico, sino por lo transcendental.

Suchodolski propone como ejemplo de la desvirtuación de los valores clásicos tradicionales de la educación a los Jesuitas. Estos intentaron unir los valores absolutos, con los valores perennes y tradicionales, con lo que dejaron de ser valores absolutos y tradicionales, según el autor.

"Los Jesuitas ya intentaron eliminar la vieja contradicción entre la interpretación ascético-teológica de la vida humana y la defensa humanística del clasicismo. El compromiso Jesuítico priva a la antigüedad de su fuerza racionalista y materialista eliminando a la vez en la educación religiosa todo cuanto en la historia del cristianismo era tradición mística y radical". (47)

Creo que podemos afirmar que Suchodolski intenta aceptar unos valores tradicionales, en cuanto históricos y revolucionarios, unos

valores perennes y generales en cuanto racionales y creadores.

Suchodolski por un lado admite unos valores perennes y universales como hemos visto, y al mismo tiempo, admite el legado cultural del pasado como tambien hemos visto, pero al mismo tiempo rechaza ambas posturas pedagógicas. Como el mismo dice:

"... ninguna de las dos grandes concepciones legadas por la historia del pensamiento pedagógico puede ayudarnos en la resolución de los problemas que más nos interesan. Ninguna de esas concepciones está en condiciones de comprender el carácter específico de la tarea consistente en educar a la juventud que será diferente del pasado y del presente". (48)

Rechaza, pues, el autor, tanto la educación basada en los valores eternos como la educación basada en los valores de la tradición.

¿En qué quedamos, pues, admite o rechaza los valores?.

Creo que para entender a Suchodolski hay que tener en cuenta su afán de conciliación y de integración. ¿Qué quiere decir esto?.

Que el autor rechaza esas escuelas pedagógicas como UNICO medio de educación o como UNICA base de acción educativa. Pero admite que hay que tenerlas en cuenta. Este decir que sí y que no es típico del autor. El lo resume de la siguiente manera:

"Es evidente que la educación para el futuro no puede omitir la problemática de los valores perennes y universales ni prescindir tampoco del legado cultural del pasado, pero ninguna de estas dos entidades puede asumirse como única base de la actividad educacional; ambos aspectos deben subordinarse a un objetivo pedagógico mucho más urgente y concreto.... preparar a la juventud para que sea capaz de vivir en el nuevo futuro". (49)

3.4. CONCLUSIONES

No se puede negar que Suchodolski admite los valores perennes y universales, así como el legado de la tradición, pero hay que entenderlo, como le he intentado explicar.

Concluiría este punto tan importante en la pedagogía de los valores diciendo lo siguiente.

Hay que entender todo el tema desde la visión del autor, es decir, sobre los presupuestos ya explicados anteriormente de la antropología y de la sociedad. La realidad no se acepta, hay que transformarla, la realidad es para un futuro, toda pedagogía de la aceptación a la realidad no es válida.

Según estos presupuestos, Suchodolski rechaza toda pedagogía basada en valores absolutos de tipo religioso y metafísico, cuyo fin sea la adaptación del hombre a la realidad. Y rechaza toda pedagogía de valores que intenta que la pedagogía sea la plasmación en este mundo de valores supraterrrenales, atemporales y ahistóricos.

Admite Suchodolski, por otro lado, los valores tradicionales, en tanto en cuanto son historicamente conformados y suponen un esfuerzo de lucha contra la realidad existente.

Admite también unos valores perennes y universales, en tanto en cuanto son la expresión de un concepto progresista del hombre y de la realidad. Es decir, del hombre como dominador de la realidad

y la razón, como imperio del cambio social. Universales como normativos, no espirituales.

Solamente se podrá entender este tema partiendo de lo histórico, tanto en sentido antropológico como social. Es decir, lo perenne y universal con vistas al futuro.

Existe en Suchodolski, por lo tanto, una axiología, aunque muy matizada, tanto por el estilo personal del autor como por su metodología, pero existe. Diría más, en contra de la pedagogía de tipo fenomenológico socialista, Suchodolski propone, aunque larvadamente, una pedagogía axiológica, con las limitaciones que ya he expuesto.

No es de extrañar esta postura de Suchodolski. Por un lado, como ya hemos dicho, el interés sumo de Suchodolski por insertar su teoría tanto antropológica como pedagógica en la cultura europea, esto le lleva a admitir parte, al menos, del legado europeo. Por otro lado, el sentido humanístico del autor, su conocimiento y sentimiento de la historia y la cultura, a la que siente que no se puede renunciar porque entonces perdería, a su juicio, unas raíces a las que él no quiere renunciar: Tampoco hay que olvidar que el autor es el discípulo predilecto de Hessen, cuyas consecuencias todavía no las he estudiado, pero que ya las he indicado y las trataré más tarde.

350

N O T A S

1. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, Barcelona, Laia, 1977, 96.
2. Ibidem, 97.
3. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Gramsci e la problematica della personalità umana", Gramsci e la cultura contemporanea II, Editori Riuniti, 57.
4. Ibidem, 58.
5. Ibidem, 60.
6. Ibidem, 64.
7. Ibidem, 63.
8. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, Barcelona, Laia, 1974, 17.
9. Ibidem, 21.
10. Ibidem, 22.
11. Ibidem, 28.
12. Ibidem, 30.
13. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, Barcelona, Península 1975, 18.
14. Ibidem, 19.
15. Idem.
16. Ibidem, 20.
17. Ibidem, 21.
18. Ibidem, 23.
19. Ibidem, 23-24.
20. Ibidem, 26.
21. Ibidem, 37.
22. Ibidem, 40.
23. Ibidem, 54.
24. Idem.

25. Ibidem, 56.
26. Ibidem, 56-57.
27. Ibidem, 57.
28. Ibidem, 58.
29. Ibidem, 75.
30. Ibidem, 77.
31. Ibidem, 78.
32. Ibidem, 95.
33. Idem
34. Ibidem, 27.
35. Ibidem, 42.
36. Ibidem, 43.
37. Ibidem, 46.
38. Ibidem, 47.
39. Ibidem, 48.
40. Ibidem, 50.
41. Ibidem, 166.
42. Ibidem, 172.
43. Ibidem, 175.
44. Ibidem, 177.
45. Ibidem, 181-182.
46. Ibidem, 182.
47. Ibidem, 184.
48. Ibidem, 185.
49. Ibidem, 186.

CAPITULO IV

LA PEDAGOGIA EN MARX Y ENGELS

Siguiendo la misma metodología que en el capítulo primero, intentaré en este capítulo estudiar las aportaciones de Marx y Engels al mundo de la pedagogía, tal como lo entiende Suchodolski. No es un estudio mío personal sobre las obras de Marx y Engels, sino un estudio sobre Suchodolski, el cual concede una importancia extraordinaria a todo el pensamiento de Marx y Engels, tanto desde el punto de vista antropológico, tema estudiado ya, como al tema de la pedagogía.

A parte de ser interesante la interpretación de Suchodolski de las obras de Marx y Engels, desde el punto de vista pedagógico, es interesante también este estudio, porque, a mi juicio, en él encontraremos las raíces más profundas de la pedagogía suchodolskiana. Así como en el capítulo de la antropología vimos las raíces de Suchodolski en esos autores y lo que de ellos aceptaba y lo que de ellos superaba, lo mismo haremos en este capítulo, en él echaremos las bases para en capítulos siguientes, ver con claridad lo que pedagógicamente acepta de ellos y lo que rechaza si es que lo hace.

4.1. PRIMER PERIODO DE MARX Y ENGELS

Tal vez pueda parecer un tanto paradójico que se hable de una doctrina pedagógica en Marx y Engels. Más de una vez se ha preguntado si existe realmente una teoría pedagógica en Marx. Manacorda (1) cita a Schmidt como alguien que puso en tela de juicio una pedagogía propia de Marx, aunque él califica de infortunio la teoría de Schmidt. Algo semejante se puede decir de Armando Plebe. (2)

Personalmente estaría de acuerdo con Theo Dietrich que mantiene que Marx y Engels "dieron una definición estructural de la educación", pero que "no desarrollaron una concepción acabada de la escuela", y no se preocuparon de la "organización práctica". (3)

Suchodolski mantiene la misma teoría:

"Es cierto que ni Marx ni Engels, se ocuparon directamente de la teoría pedagógica, pero, sin embargo, formularon en sus estudios filosóficos todas las tesis fundamentales sobre las cuales debe apoyarse la teoría pedagógica socialista". (4)

Y como el autor afirma en otra parte,

"Así, pues, cuando hablamos de la importancia de la enseñanza de Marx y Engels para la pedagogía, no podemos contentarnos con la exposición de su significado con respecto a las concepciones pedagógicas, sino que tenemos que referirnos a las tesis filosóficas de las que se originan". (5)

Por lo tanto, lo que hace Suchodolski es interpretar el pensamiento económico-político de Marx y Engels de una manera pedagógica, o mejor deducir de dichos pensamientos consecuencias pedagógicas.

Este enfoque es muy semejante al que adopta el mismo Suchodolski en su obra, que es un estudio filosófico, antropológico e histórico sobre la pedagogía, por lo que de alguna manera es más una pedagogía teórica que práctica, aunque él diga que también lo es práctica.

La exposición que hace Suchodolski de Marx y Engels sobre su pedagogía, no es, por lo tanto, un mero y sucinto tratado pedagógico, sino que, a mi modo de ver, bucea en lo profundo de los autores para entroncar su pedagogía. Esta es la primera idea que quisiera destacar de este estudio de Suchodolski.

Siguiendo su costumbre, el autor sitúa la pedagogía de Marx y Engels dentro del campo de todo el pensamiento de los autores: pensamiento filosófico, social y económico. Y al mismo tiempo, compara históricamente la aportación de Marx y Engels con las de otros autores.

El primer y básico concepto de la pedagogía de Marx es que la educación debe servir para la práctica revolucionaria, es decir, para el derrocamiento de la sociedad capitalista y la sociedad clasista. Marx es el primero en mantener semejante teoría pedagógica.

Suchodolski sitúa en el año 1844 el punto de partida de las concepciones pedagógicas de Marx y Engels, que implica la superación de la ideología burguesa y la creación de un nuevo enfoque filosófico y político: la visión materialista de la realidad. El pensamiento

debe servir para desenmascarar la realidad burguesa. Se desmarcan, pues, del pensamiento utopista, para éste el mundo cambia, y depende de la buena voluntad de los hombres; para Marx no es así, el cambio es consecuencia de la crítica de la realidad existente. Y debe ser una crítica puesta en práctica, es decir, una lucha revolucionaria.

Al no aceptar Marx las teorías de Hegel en su vertiente idealista y subjetiva, se centró en las relaciones históricas; en ellas se da la unión del ser y la conciencia. La oposición entre ellas no es de carácter racional sino de carácter objetivo e histórico. La conciencia no cambia la realidad sino la actividad social. Rompe también Marx con Feurbach y su materialismo mecanicista, pues lleva a ilusiones sentimental-humanitarias.

Marx en sus escritos Económico-filosóficos, mostro que es la propiedad privada la que deshumaniza al hombre, a través de la explotación de la fuerza laboral, y ahí nace lo extraño del mundo con el hombre.

Para Suchodolski este primer período de Marx tiene una importancia capital para la pedagogía. En contra de muchas opiniones la labor posterior y de madurez de Marx no contradice esta primera etapa, sino que la desarrolla.

Se suele llamar a este primer período de Marx un período humanista, sin embargo, la preocupación de Marx en toda su obra era precisa-

mente la liberación del hombre, aunque después especifique más en qué consiste esa liberación.

Theo Dietrich al tratar la pedagogía socialista, da también mucha importancia a la unión indisoluble del Marx joven y maduro (6). Sin embargo, Manacorda, empieza su exposición a partir del año 1847. (7)

"La importancia del período de juventud de Marx no consiste, pues, en que encierre algo que más tarde no pueda encontrarse, constituye el momento de la génesis creadora del pensamiento materialista de Marx". (8)

Dada la importancia del pensamiento juvenil de Marx para su obra posterior, es fundamental ver la transcendencia que para la pedagogía tenía este período de Marx.

¿Cuál es la significación pedagógica de este primer período de Marx?. Para Suchodolski radica en la unión de la filosofía con la vida y de los problemas sociales que nacen de la situación del hombre en la sociedad burguesa. La filosofía es un pensamiento crítico y creador, un arma del proletariado en lucha, la filosofía así entendida es un arma de eficacia material.

La unión de la filosofía con la vida, dará origen a la formación de la conciencia del hombre nuevo y a la construcción de una nueva sociedad. La educación, por lo tanto, está íntimamente ligada a la transformación social, porque al liberar a la conciencia del hombre de los falsos mitos y creencias, ayuda a derrocar el orden social existente. Estas son las tareas de la educación en el sm-

tido histórico. La educación así entendida se opone tanto al mundo privado de la formación de los pensamientos, como a la educación entendida como disfrute solitario del saber. La educación debe ser vir para algo. Y la educación se realiza dentro de un proceso histórico.

Así, pues, las tres características de la educación que se deducen del primer período de Marx y de su concepción filosófica, son las siguientes:

- educación social y política.
- educación para "algo". Es un proceso activo.
- educación histórica.

Al rechazar Marx el concepto de alienación en el sentido Hegeliano, lo sitúa en el mundo material, más en concreto, en el de la producción material; el mundo está deshumanizado por los procesos de producción; se supera la alienación, venciendo el tipo de mundo social existente. La educación, que es el medio de transformación social, está indefectiblemente unida al proceso histórico de la actividad social y productiva de los hombres.

Se rechazan las pedagogías basadas sobre la naturaleza humana inmutable, las teorías naturalistas y psicológicas, las irracionales y subjetivistas. Toda educación para Marx es unión del hombre con su actividad.

"El problema del ser y de la conciencia de la personalidad humana, de la evolución del individuo y del ciudadano, el problema del trabajo y su 'deshumanización' en un orden constituido sobre la propiedad privada y su 'emancipación' por la acción revolucionaria del proletariado, todo esto es el contenido de su problemática". (9)

Para Suchodolski, Engels llegó a lo mismo que Marx, pero a través de un camino distinto, es decir, a través de la experiencia y de la observación de la realidad en la que vivían los oprimidos. Marx llegó a través de la filosofía y del estudio de la sociedad.

Engels critica el trabajo de los profesores de entonces calificándolo de clasista, y también de pietista, y, por lo tanto, critica su organización, su programa y sus métodos.

Engels critica también el subjetivismo fichteniano, que mantenía que con sólo la capacidad intelectual se podía conseguir la transformación del mundo. Creía que con solo criticar intelectualmente se podría cambiar todo. Criticó el sistema económico. Y llegó a las mismas conclusiones que Marx, es decir, a que la propiedad privada deshumaniza al hombre y a la sociedad.

Las obras de juventud de Engels valen para la pedagogía en cuanto que desenmascaran a ésta de su carácter clasista. Y llegó a la conclusión que si se quiere unir educación y cultura para todos, no había más remedio que la lucha de clases, y éste fué el ideal educativo de Engels.

Para Suchodolski los conceptos pedagógicos juveniles de Engels son complemento de los del joven Marx. Pero los pensamientos de fondo

que sustentan ambas visiones pedagógicas son los mismos: El ideal revolucionario, rechazo de todo idealismo, lucha por el nuevo materialismo, histórico y dialéctico. La importancia de este período para la pedagogía en los escritos de Marx y Engels la describe de la siguiente manera Suchodolski:

"En el análisis de estos problemas podemos ver que el planteamiento de los problemas pedagógicos debe hacerse de un modo parecido a como Marx y Engels superaron las concepciones idealistas y la ideología pequeño-burguesa. Por ello es muy importante conocer las obras de juventud de Marx y Engels". (10)

4.2. SEGUNDO PERIODO DE MARX Y ENGELS

Como hemos visto, Suchodolski ya en el período de juventud de Marx y Engels encuentra las raíces de la visión pedagógica de los mismos. El segundo período se caracteriza según Suchodolski por ser la etapa de la creación del materialismo histórico. La Sagrada Familia está dirigida contra los Hermanos Bauer.

Es una exposición entre una visión apolítica de lucha y una lucha concreta y política, y en ella se especifican los fundamentos del materialismo histórico. Con él se intenta que el proletariado sea y se vea obligado a actuar, y esto, según Suchodolski, es de una importancia suma para la pedagogía, en cuanto que se concibe al individuo como histórico y de clase, y en ella se contiene el núcleo de lo que será el papel educativo de la revolución proletaria.

Sobre los conceptos de crítica y acción se edifica la noción de la pedagogía de la revolución. No se trata de criticar y no actuar sino de criticar y actuar. Se postula pues que la educación es una acción y una participación del individuo en el progreso histórico y no una crítica ideológica. El hombre se hace por el ambiente.

Repetimos lo que dijimos al principio, la exposición de Suchodolski es un buscar las bases de la pedagogía de Marx y Engels en sus escritos, aunque no traten directamente de pedagogía, como vemos. Creo que es un enfoque válido el de Suchodolski porque no es sólo una mera exposición de lo que directamente entienden Marx y Engels por pedagogía, sino sobre las bases ideológicas que sustentan esa teoría pedagógica.

La teoría de Marx es que el ambiente se cambia por la participación activa del proletariado. Esta idea es fundamental para la educación, como dice Suchodolski.

"Estos análisis indican la dependencia entre el hombre y el ambiente y la actividad humana que exige una transformación de este ambiente. Este es el problema principal de la educación". (11)

Esta visión de la actuación del hombre en el ambiente se diferencia radicalmente de las teorías pedagógicas burguesas que consideran el problema desde el ángulo de la sicología o la sociología, y también se diferencia de todo fatalismo.

En la Ideología Alemana en los años 1845-1846, se sigue con las ideas contenidas en la Sagrada Familia, y se critica las ideolo-

gías enemigas: la filosofía crítica y el materialismo metafísico. Se critica el concepto de ideología clásico, como factor de clase y origen de las clases, de la aparición de la moral, la religión, etc. Sin embargo, la ideología no es solamente un proceso intelectual independiente sino que es un reflejo de la base material de la vida humana. Criticar la Ideología, pues, significa hacer un análisis científico de la evolución real de la historia. La crítica de la ideología es, ante todo, un proceso histórico y no filosófico.

La crítica de la ideología nos lleva a preguntarnos ¿por qué han existido las ilusiones provenientes de la ideología como religión, la moral, etc., durante tantos siglos?. ¿Por qué la ideología como filosofía ha tenido durante tanto tiempo un papel independiente?.

Para Marx se debe a la división del trabajo y en concreto a la separación del trabajo intelectual del trabajo manual. Ahí se diferencia la filosofía de la práctica. El pensar de la realidad. Lo intelectual del mundo material. El pensamiento no puede acabar con los problemas, porque prescinde de la realidad concreta material y social. Por eso la diferencia del ser y de la conciencia. Para Marx la unión entre ideología y sociedad de clases es muy estrecha, la ideología defiende los intereses de clases y lo justifica sobre las bases del pensamiento y la filosofía. Se apela a la religión, a la naturaleza, a la filosofía, a la moral para mantener las diferencias de clases. La ideología entendida como pensa-

miento filosófico desgajado de la realidad exige el mantenimiento de las formas político sociales clasistas. Por eso la abolición de clases y no una filosofía especulativa es capaz de deshacer la ideología existente.

¿Cuáles son las consecuencias que se derivan del estudio de la ideología para la pedagogía?.

Según Suchodolski, la ideología aplicada a la pedagogía significa el fortalecimiento de la sociedad clasista, porque propaga una ideología propia para ese fin. Superar la ideología, significa superar los principios de la política educativa en la sociedad clasista. Aunque la superación se debe realizar con el movimiento revolucionario, la educación debe ser participación en este movimiento revolucionario.

De donde Suchodolski plantea la diferencia entre la pedagogía burguesa y la pedagogía marxista. La una es adaptación a la realidad existente, aceptación de la sociedad clasista, mantenimiento de privilegios. La otra educación como lucha contra los privilegios, contra la opresión, instrumento moral e intelectual de los oprimidos. La educación debe crear una conciencia de clases y llevar a la participación. La educación burguesa es ideológica, la segunda contempla al mundo real y concreto. La primera es expresión de ideología y la segunda arma de la revolución. Por lo tanto, es necesario cambiar en la pedagogía, lo que se cambia en filosofía, cambiar la ideología por acción, cambiar las obras del espíritu puro por

las cuestiones sociales reales. El mensaje de Marx, según Sucho-dolski, para la pedagogía es instaurar la revolución y no la crí-tica, esta es la necesaria revolución pedagógica.

Existe otro mensaje importantísimo que se deriva de las ideas de Marx y Engels y es que la educación no debe consistir en reformar la conciencia independiente, sino a transformar las condiciones reales existentes, junto con la formación de una nueva conciencia.

Y otra consecuencia es que la pedagogía debe tener un fundamento científico. Es decir, la unión de la conciencia con la vida mate-rial, real y social. Esta es la única manera de entender la con-ciencia, lo contrario es subjetivismo u objetivismo vacío. Para la pedagogía significa que la vida real no reside en el pensamien-to sino en la vida misma, y que hay que estudiar las condiciones de esa vida y los procesos de transformación de la misma.

"La farisáica pedagogía moralizadora e idealista, es sus-tituida por la pedagogía materialista, que tiene en cuen-ta las reales condiciones de vida y de evolución y puede determinar los medios de la actividad educadora. Aquí se perfilan las perspectivas de una fundamentación científí-ca de la actividad educadora. (12)

Se contrapone pues, según Suchodolski, dentro del pensamiento Mar-xista, la conciencia, como medio de expresión del espíritu, con la actividad pedagógica transformadora de la realidad social y ma-terial.

Para Suchodolski la aportación de Engels a la pedagogía en su obra La situación de la clase obrera en Inglaterra, tiene dos aspectos.

Por un lado, consiste en la descripción de la educación de la clase obrera dentro de la sociedad capitalista, y por otro lado, cómo lucha el obrero para esforzarse política y socialmente.

Las condiciones de la educación de los obreros por educarse es sumamente interesante. Engels, por lo tanto, es importante para la pedagogía, tanto por su descripción de la realidad educativa de los obreros como por su metodología. Muestra el valor de la evolución histórica y el aumento de la lucha de los obreros por su emancipación. Muestra la diferencia entre el subjetivismo y espiritualismo de la pedagogía burguesa y socialista.

Las teorías de Marx y Engels, según Suchodolski, maduran en los años cuarenta hasta llegar a la fundación de un partido revolucionario. De esta manera, se diferencia claramente las teorías del socialismo científico del liberalismo burgués, del socialismo utópico, del socialismo alemán, de los anarquistas, del socialismo de Proudhon. Marx y Engels mantienen la lucha por el poder de los obreros, explican que el crecimiento de conciencia es necesario para la revolución. De donde se deduce que la educación adquiere un carácter y un contenido esencialmente distinto del mantenido hasta entonces. La educación debe crear la nueva sociedad que se exige. La educación debe modelar ideológicamente la conciencia y el corazón para la revolución.

Para Suchodolski todas las vivencias y discusiones de Marx y Engels tienen una importancia decisiva para la educación. A pesar

de que los enemigos del marxismo quieren quitar importancia a este aspecto. Dice que la influencia de este período para la educación no ha sido estudiado hasta ahora.

"Esto no ha sido estudiado todavía hasta la actualidad. Los enemigos del marxismo difunden falsas ideas de que Marx y Engels rechazaban la importancia de la actividad educativa al destacar el proceso evolutivo histórico y organizar la lucha revolucionaria". (13)

Basándose en el rechazo de Marx y Engels de las concepciones idealistas y utópicas, se creía que también rechazaban el proceso educativo. Y para Suchodolski es todo lo contrario; la sustitución del idealismo por el materialismo supone que la educación adquiere un nuevo contenido, y es el de las categorías del materialismo histórico. El problema radica en entender cómo debe actuar la educación dentro del materialismo histórico.

Este punto se esclarece a la luz de la lucha con Proudhon. Esta lucha entre una concepción del hombre como producto de sus propias ideas o como producto de la vida real. Para Marx y Engels, el hombre es hijo de la vida real, el hombre es autor y al mismo tiempo actor de su propio drama. Se rechaza, pues, toda concepción antropológica subjetivista y sicologista, toda concepción basada en el concepto de naturaleza humana como inmutable. La naturaleza humana hay que entenderla a la luz de los procesos de producción y dentro de una situación histórica determinada. La historia es la historia de los hombres y no de las ideas, es historia de la realidad material en la que se desenvuelve.

Nuevamente este enfoque de la concepción del hombre tiene una importancia transcendental para una concepción pedagógica. La educación se considera o como la realización de una esencia metafísica, de un ideal sagrado, la plasmación de una naturaleza humana inmutable, o como un proceso histórico del desarrollo de los hombres. Es la contraposición de la educación como plasmación de un ideal o como la realización histórica de una actividad concreta.

4.3. EL MANIFIESTO DEL PARTIDO COMUNISTA

Suchodolski ha planteado aspectos importantes de la pedagogía de Marx y Engels, sacando consecuencias pedagógicas de conceptos no directamente tratados como pedagógicos por Marx y Engels. Son, como hemos visto, conceptos sobre "el hombre", "la lucha revolucionaria", "la propiedad privada", "la lucha de clases", "la división del trabajo". Es la misma metodología que usa Suchodolski para el estudio de su propia pedagogía.

Manacorda empieza su estudio de la pedagogía en Marx a partir del manifiesto comunista (14), Dietrich va por el camino de Suchodolski. (15)

Con el Manifiesto Comunista se abre la etapa del desarrollo de los problemas pedagógicos en Marx y Engels. En el año 1847 Marx y Engels trabajan en los principios de un programa comunista.

En el proyecto Engels pide:

"... no solamente la 'educación total de los niños, a partir del momento en que comienzan los primeros cuidados maternos, en instituciones nacionales y a expensas de la nación', destaca no solamente la necesidad de vincular 'educación y fabricación', sino que también emprende un análisis fundamental del papel de la educación en la sociedad capitalista y en la futura sociedad socialista".
(16)

Para Engels la sociedad de clases imposibilita el desarrollo auténtico del hombre, ya que la clase dominante se apodera de todos los bienes culturales y materiales, por eso en la sociedad socialista se posibilita un trabajo que ayude al desarrollo del individuo, al no haber clases.

Al contrario que la sociedad capitalista, la sociedad socialista exige hombres "polifacéticos" cuya formación sea adecuada a las nuevas necesidades que plantea la sociedad. Se sustituye la unilateralidad de la formación del hombre en el capitalismo por la formación polifacética del hombre.

Esta formación polifacética sentará las bases para la participación en el sistema de producción, para el cambio de trabajos, para tener en cuenta las necesidades del individuo y la sociedad. La educación industrial asegura el desarrollo de las capacidades de los individuos.

La educación comunista es contraria a la educación del individuo por la familia.

Para Suchodolski el manifiesto propone dos tareas ligadas entre sí a la pedagogía: desvelar la condición clasista de la educación, de sus teorías y sus métodos y, por otro lado, pone de manifiesto las necesidades ligadas al movimiento revolucionario de las clases obreras y los métodos necesarios para lograr ese fin. Esto quiere decir poner de manifiesto los principios del materialismo histórico y la acción revolucionaria.

De esta manera la educación será por vez primera auténticamente general y humana. El manifiesto pone patente la importancia de la educación para el socialismo, y, al mismo tiempo, pone de manifiesto la ambigüedad en la que se movía la pedagogía burguesa.

Suchodolski sigue insistiendo en su estudio que no hay contraposición en Marx en su juventud y en su madurez, que no hay un Marx humanista y un Marx economista, éste siempre intentó la liberación del hombre. Habla que Lennin en su obra Tres fuentes y Estudios del Marxismo, pone de manifiesto ese carácter humanista de los estudios económicos.

Precisamente ese enfoque humanista de las investigaciones económicas de Marx es la fuente para determinar el contenido pedagógico.

"La interpretación de Lennin indica el camino correcto para la comprensión de las investigaciones económicas de Marx, y constituye la clave para determinar el contenido pedagógico que se esconde en análisis de los procesos económicos y para descubrir las relaciones mutuas entre los hombres encubiertos bajo el aspecto de los objetos". (17)

La importancia de los estudios económicos para la pedagogía, la cifra Suchodolski en la relación existente entre economía y sicología. Se hace hincapié en la importancia de la conciencia humana y la actividad de los hombres, la relación entre los hombres y el ambiente material que les rodea, esta relación no es mecánica, sino que es mutua y viva. Es el hombre con la realidad y la realidad con el hombre. La sique no solamente proviene de las condiciones materiales sino que contribuye también a la transformación de esas relaciones.

La formación de la sique es un factor importante del proceso educativo según las enseñanzas de Marx. Es formación sobre las leyes que rigen la realidad, que capacitará al hombre para participar activamente en esa misma realidad.

Algo semejante se puede deducir de los estudios sobre la historia política: el hombre se desarrolla bajo las relaciones que configuran su actividad, y no como desarrollo necesario de una naturaleza humana inmutable. Las consecuencias para la pedagogía son claras. El ser se realiza en la vida real y material y no en las ilusiones apartadas de toda realidad.

En la educación burguesa se da la contradicción entre Ser y Conciencia, porque la realidad no les permite ser una misma cosa. La conciencia de clases les hace creer que no se dan en la realidad. Por eso precisamente la educación debe ayudar a romper esas falsas ilusiones de la conciencia y a formarla de acuerdo con los

dictámenes de la realidad.

El materialismo histórico abre perspectivas pedagógicas completamente nuevas: desenmascarar los intereses de clase que favorecen los errores de la vida llena de imaginación y representaciones, descubrir la contradicción entre lo que la vida cotidiana es realmente y lo que cada uno juzga de sí mismo, mostrar a los hombres una salida de la opresión de la "conciencia errónea" a través de su vinculación con la corriente revolucionaria y progresista de la historia.

4.4. IMPORTANCIA DEL METODO DIALECTICO PARA LA PEDAGOGIA

La importancia que, según Suchodolski, encierra el método dialéctico materialista de Marx para la pedagogía es fundamental.

La elaboración de este método se encuentra principalmente en el Capital y en el Anti-DÜring y en la Dialéctica de la Naturaleza de Engels. Como entiende Suchodolski no hay referencias inmediatas sobre este tema en las obras mencionadas, sobre todo en los estudios científicos y sociales, aunque se ve más claramente en lo que se refiere a la economía y a la historia.

¿En qué consiste esta importancia del método dialéctico para la pedagogía?.

Primero: en la negación del método metafísico, como instrumento de determinación del proceso y de los objetivos de la educación. Con lo que nos apartamos de las teorías tanto de los idealistas como de los materialistas metafísicos. Y se prescinde de fines y procesos y propiedades invariables en la pedagogía, de esencias sagradas.

Por el contrario se subraya que la educación es variable, ligada a la realidad, se unen las causas y los efectos.

Segundo: la unión de lo histórico con lo lógico. No basta un historicismo vacío de lógica, ni una lógica vacía de lo histórico. Las consecuencias para la pedagogía son la posibilidad de relacionar la pedagogía con la historia, con la ciencia.

Tercero: la unión de lo concreto y lo abstracto. Este aspecto es fundamental para la pedagogía, pues ayuda a comprender que el pensar tiene una doble vertiente. El conocimiento del hecho concreto dentro del esquema de la generalidad. Ayuda a comprender lo que se investiga con la realidad, y a no separar la realidad del pensar, ni el pensar de la realidad. Esta separación había sido típica de toda la pedagogía burguesa.

Cuarto: la unión de la teoría y la práctica. Con esto se quiere decir que la realidad es un proceso y no un acto único. Que la actividad es el núcleo del pensar y del actuar. Por eso conocimiento y actividad forman una unidad indisoluble.

El método dialéctico y su importancia para la pedagogía, queda patente en lo que hemos descrito.

El método dialéctico lucha contra la pedagogía del idealismo metafísico, del idealismo dialéctico y del materialismo vulgar.

Aparte de la importancia que el método dialéctico, tiene para la pedagogía, es interesante hacer notar que Suchodolski al estructurar su teoría pedagógica, está profundamente imbuído de este tema. Si hay algo específico, entre otros aspectos, de la pedagogía suchodolskiana es la presentación de los temas conforme al método dialéctico o antinómico. Las consecuencias para la pedagogía suchodolskiana se manifiestan también dentro de estas cuatro categorías que hemos descrito. El concepto o definición de pedagogía que tiene Suchodolski como veremos está estructurado sobre la unión de la teoría y de la práctica. Unión de lo abstracto y lo concreto. Diría, que estas ideas, son ideas madres de la teoría pedagógica suchodolskiana. Por eso decimos tantas veces en nuestro trabajo que las raíces pedagógicas de Suchodolski son netamente marxistas. Aunque hay un aspecto que supera Suchodolski, es decir, la descripción de la civilización actual y su significado para la pedagogía. Aparte de otros aspectos que tocaremos a su tiempo.

4.5. EDUCACION POLITECNICA Y TRABAJO

Suchodolski tiene en cuenta la gran importancia que da Marx a la labor educacional de los obreros. Esto aparece en las Instrucciones a los Delegados del Congreso Internacional de Ginebra de 1866.

Marx no es partidario de las ideas anarquistas de Bakunine, para quien la educación debe ser no sistemática y sí espontánea y libre. Y me resisto a dejar de citar una frase de Marx, pues tiene que ver con los Jesuitas. Está desarrollada esta frase sobre el concepto de revolución como un movimiento anarquista y que rechaza Marx.

"Marx, determina que la revolución, según la concepción de Bakunine 'una serie de crímenes, primero individuales y después de masas; el modelo del revolucionario es la moralidad jesuita glorificada: el único el robo". (18)

La importancia que otorga Marx a la ciencia en la educación de los obreros es clara, y en concreto a la formación vinculada con la actividad escolar desligada de la vida real (19). Por eso un programa adecuado de enseñanza para Marx y Engels debe abarcar la enseñanza politécnica. Y, también era recomendable para Marx unir el trabajo productivo con la educación. Para comprender la importancia que Marx da al trabajo hay que partir de lo que esto significaba para los niños de aquel entonces.

"Del sistema fabril, que podemos seguir en detalle leyendo a Robert Owen, brota el germen de la educación del porvenir, en el cual se combinará para todos los chicos, a partir de cierta edad, el trabajo productivo con la enseñanza y la gimnasia, no sólo para intensificar la producción social, sino también como el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados". (20)

Marx y Engels formularon los principios de la ligazón entre el trabajo y la enseñanza en su lucha implacable contra la explotación capitalista del trabajo infantil (21). Suchodolski mantiene que Marx no determinó con precisión los principios de tal ligazón.

Marx distingue diversas edades en los niños, cuidando de los derechos de los mismos.

En el año 1875, en la crítica al programa de Gotha, Marx se ocupa nuevamente de este problema. Escribe...

"Uno de los medios más poderosos de transformación de la actual sociedad consiste en la vinculación del trabajo productivo con la enseñanza, bajo severas reglas del tiempo de trabajo según las distintas edades y especiales medidas de protección de los niños". (22)

La unión de la enseñanza con el trabajo productivo tiene como objetivo: destruir la sociedad capitalista en cuanto destruye el individuo, a un ser meramente productor, superar la división del trabajo, unir la actividad física al trabajo intelectual, la teoría a la práctica, y desarrollar multifacéticamente al individuo.

El último período creador de Marx y Engels atañe a la educación en cuanto lucha por la enseñanza obrera y en cuanto ésta es vinculación del trabajo productivo con la ciencia es polifacetismo educativo. Pasa la educación de ser un instrumento de la lucha revolucionaria, típico del período del desarrocamenteo de la sociedad capitalista, a ser un instrumento de desarrollo total del individuo,

tanto física como intelectualmente. El contenido de la educación se plasmará de manera diferente a la de antes en los programas de educación general y profesional, deja de ser una educación de los poderosos y abandona el sentido filantrópico.

También la educación consiste en la unión de enseñanza-trabajo, teoría-práctica, enseñanza-producción.

Finalmente, se formula la enseñanza politécnica como una enseñanza moderna, donde desaparecen la oposición entre enseñanza general y profesional, la educación como minoritaria de una clase social poderosa.

Así pues, la importancia que Marx y Engels dan a la educación abarca el período de lucha contra el capitalismo, el tiempo que dura la revolución socialista y la creación de la nueva sociedad.

En estas líneas queda claramente delimitado lo fundamental de la importancia que Marx otorga a la estructura educativa. (23)

Lo que Suchodolski se aparte o no de esta visión educativa lo veremos más adelante. Hay aspectos fundamentales que no abandonará nunca, otros los precisará con más detalle y tal vez los dé otro sentido. Pero lo fundamental es que las bases de su pedagogía serán prácticamente las mismas.

4.6. SIGNIFICACION PEDAGOGICA DE LA DIVISION DEL TRABAJO

No es mi intención hacer un estudio completo sobre el significado de la división del trabajo en Marx, sino reseñar la importancia que da Suchodolski a este concepto, ya que estoy realizando un estudio sobre la teoría pedagógica de Suchodolski, y no de Marx. Sí creo que debo citar este tema, porque forma parte de la misma estructura pedagógica de Suchodolski y Marx.

Suchodolski en este tema hace un estudio amplio sobre el significado del trabajo en la sociedad capitalista y la socialista. Así como la educación debe realizarse, como hemos visto, en unión con el trabajo y en comunidad, el trabajo puede servir como elemento educativo o como elemento destructor, es decir, como elemento pedagógico o no. Precisamente porque en el capitalismo el trabajo estaba deshumanizado tanto por su división en físico e intelectual, y porque los obreros eran explotados, Marx considera que precisamente en la unión del trabajo productivo con la enseñanza sería la manera de volver a dar sentido humano al trabajo y al mismo tiempo dar un nuevo sentido a la educación.

La división del trabajo puede ser "natural" como era antiguamente, es decir, proveniente del trabajo mismo y del sexo, hablaríamos de una división del trabajo en sentido fisiológico, pero también existe una división del trabajo no natural sino "forzada", cuya base radica en la propiedad privada. El individuo es obligado a trabajar de una manera ajena e impuesta. El trabajo así entendido se guía por los principios del provecho individual y da origen a unas

determinadas relaciones sociales.

Precisamente Marx estudia el significado de la división del trabajo, dentro de la propiedad privada de los medios de producción, para el individuo, la sociedad y las relaciones del individuo con los demás.

¿Qué quiere decir esto?. Que en vez de relaciones entre los individuos, se dan relaciones entre las cosas. Y que entre el individuo y la realidad las relaciones se distorsionan. No hay que entender al hombre como un yo que tiene una entidad en sí mismo, sino que es relacionándose con la realidad. Este concepto ya lo hemos estudiado anteriormente.

La división del trabajo, retarda o imposibilita el desarrollo humano, porque constituye al hombre como ajeno a la realidad y en contraposición con ella. El hombre queda expoliado de su unidad primitiva. El hombre se equipara a la máquina y la tarea del trabajador se convierte en algo cada vez más automático y agotador, que desperdicia lo que hay en el hombre de espiritual y de creativo y moral.

Así, pues, la división del trabajo, obliga al hombre a trabajar para poder subsistir simplemente a una pura biología. Más aún, el obrero trabaja para enriquecer a otros. Se da la paradoja que aunque en el capitalismo el hombre es libre de "derecho" no lo es de "hecho" y ahí está la paradoja a la que debe sujetarse el hombre en el capitalismo.

Marx lucha, dentro de estas condiciones, contra aquellos que sermonean al obrero a que trabaje porque es su deber y su dignidad, y contra los colaboracionistas que creen que el desarrollo del capitalismo solucionará los problemas entre los obreros y los capitalistas.

Los problemas del hombre en la sociedad capitalista no se solucionarán, ni por las explicaciones idealistas, ni por las explicaciones sagradas. La contradicción del hombre con la sociedad capitalista, no se solucionará en el campo ideológico, sino en el campo de la existencia, es decir, en la superación de las contradicciones de la misma existencia, en concreto en la transformación de las relaciones sociales de opresoras a liberadoras. Y esto se logra con el derrocamiento del capitalismo. Así Marx postula el dominio por parte de la clase obrera de los medios de producción.

"La transformación del trabajo humano, que en el capitalismo constituía exclusivamente un medio de existencia y de ganancia en una ocupación independiente y consciente de los hombres traerá consigo su liberación de las cadenas impuestas de la propiedad privada y, al mismo tiempo, una completa transformación de las relaciones entre los hombres. Estas relaciones no serán ya determinadas por las necesidades objetivas de la economía mercantil". (24)

4.7. PEDAGOGIA Y MERCANCIA

Para Suchodolski uno de los conceptos más importantes de Marx y que han tenido una influencia más grande para la educación, es el de mercancía. De hecho, a parte del concepto de lucha de clases y revolución, es el más focal de todos.

"Se puede considerar justamente que en toda la enseñanza marxista no existe un segundo concepto -excepto el concepto de la lucha de clases y de la revolución- que presente un interés tan fundamental para la concepción de la educación, como el concepto de la mercancía que Marx formuló al descubrir las leyes de la economía capitalista".
(25)

La mercancía es un objeto, según Marx, que satisface necesidades humanas. La mercancía puede tener valor de uso y valor de cambio. No todo producto del trabajo es mercancía, sino valor de uso. La mercancía es un valor de uso para otros. Es algo que tiene valor social. Es decir, es algo que tiene valor de cambio. El trabajo humano puede, pues, tener valor de uso y valor de cambio o mercancía.

La mercancía tiene un carácter fetichista, convierte a los hombres en esclavos, en objetos, dependientes. El intercambio de mercancías, pues, configura a los hombres.

Ahora bien, la relación natural del hombre con el trabajo por él producido es la relación de uso, cuando cambia esta relación cambia el mismo hombre. Esta relación se cambia de la siguiente manera: de una relación de dominio del hombre de lo que produce a una relación en la que el hombre se ve dominado por lo producido por el mismo. Esto lleva irremisiblemente a la auto-alienación. A este respecto, Marx compara a Smith con Lutero, en el sentido que éste último propuso como modelo de religiosidad la relación interior, y Smith creyó que la riqueza que se consideraba algo ajeno, debería ser comprendido como propiedad privada, algo personal. La propiedad privada pasó a ser, de esta manera, como algo propio del

ser humano, personal y natural.

Esta teoría de Smith, aunque aparentemente quiere defender al hombre, en última instancia conduce a una esclavitud mucho mayor. Esta interiorización de la producción por el hombre con pérdida de sus características humanas, es lo que entiende Marx por alienación.

La alienación tiene, pues, su origen en la división del trabajo, que históricamente condujo a utilizar al producto del trabajo para uso de otros hombres, e hizo que las relaciones humanas se realizaran a través de la producción, es decir, de relaciones objetivas. Y así las cosas dominan a los hombres en vez de ser al revés. La libertad es más una ilusión que una realidad, pues aunque el hombre cree producir lo que quiere, en la vida mercantil y capitalista no es así.

Solamente, pues, se puede superar la alienación con la superación de la división del trabajo, debe dejar de ser causal y convertirse en proceso social y consciente. El cambio no se puede realizar filosóficamente, pues permaneceríamos en el campo de la conciencia, sino en la actividad social real y concreta.

Como resume Suchodolski, siguiendo a Marx:

"La superación de la alienación de los hombres en el capitalismo, constituye la tarea del comunismo. El comunismo, es cribe Marx, 'se conoce ya ... como la reintegración, regreso del hombre a sí mismo, como la abolición de la auto-alienación humana' ... El comunismo, abolición POSITIVA DE LA PROPIEDAD PRIVADA -que representa la AUTOALIENACION HUMANA-

y, por consiguiente, la APROPIACION real de la ESENCIA HUMANA por y para el hombre; así, pues, regreso total que se realiza conscientemente y en el marco de toda la riqueza del desarrollo anterior, regreso del hombre a sí mismo en cuanto hombre SOCIAL; es decir, humano". (26)

La alienación humana no se supera a través del idealismo, que la considera al estilo Hegeliano, como un estado de la conciencia y al hombre como creador del mundo, pero que no le domina. Tampoco se explica la alienación como algo proveniente de la psicología y sociología sino como algo que sucede en el mundo social y concreto. La alienación es algo material y real, y sólo se explicará y solucionará a través del conocimiento del hombre en la realidad, y en esta vida cotidiana. Es, pues, un análisis ético e histórico. Y en el sentido filosófico marxista es una crítica de las ilusiones provenientes de la conciencia humana, entendida en el sentido metafísico, y es una filosofía que lleva a la acción revolucionaria. En concreto, es una acción en el trabajo en la producción.

En sentido positivo, la superación de la alienación es el dominio del hombre sobre la realidad deshumana y enemiga para convertirla en algo humano y valioso. ¿Cuáles son las consecuencias para la pedagogía que deduce Suchodolski del concepto marxista de alienación?.

El gran mensaje de la alienación para la pedagogía se resume en el "humanismo real". ¿Qué significa el humanismo real?. Significa descubrir en qué consiste el auténtico desarrollo del hombre y qué lo impide. En la Sagrada Familia, Marx hace ver que lo que impide el humanismo real es el espiritualismo y el idealismo, es de-

cir, el situar el lugar verdadero del hombre en la autoconsciencia y en el Espíritu. Por el contrario, lo que desarrolla al hombre, es descubrir las condiciones concretas que le deshumanizan, saber que la conciencia no es sólo conciencia de vida, sino de la realidad. El humanismo real indica los caminos y los cambios concretos que hay que efectuar en la realidad para que aquél se pueda realizar. No es el cambio imaginario en la conciencia del individuo lo que hace que éste cambie realmente, sino la transformación de las condiciones deshumanizantes de la realidad.

Ahora bien, sobre los cambios imaginarios en la conciencia y no reales en la vida concreta del individuo no se puede edificar ningún sistema educativo. La premisa necesaria para educar es la superación material de esa confusión. Lo que Marx exige de la educación es que sea transformación real de la vida y de la conciencia. Manifiesta que es necesario que la vida total del individuo sea real, y no como sucede con las teorías idealistas de tipo hegeliano, que solamente ven la realidad en la conciencia y no en la vida, con lo que el individuo vive una vida real y otra irreal. Lo que hay que conseguir es que TODA la vida del individuo sea real.

4.8. CARACTERISTICAS DE LA EDUCACION BURGUESA

De las ideas que hemos expuesto hasta ahora, podríamos decir que la educación para Marx y Engels debe servir para:

- la práctica revolucionaria. Derrocamiento de la sociedad capitalista y clasista.
- una educación basada en la visión materialista de la realidad.
- una educación basada en la realidad histórica.
- unión de la filosofía con la vida.
- educación social y política.
- una educación para "algo".
- una educación que sirva de unión del Ser y la Conciencia.
- una educación para la participación activa en la realidad.
- una educación que supere la división del trabajo. Educación física e intelectual.
- educación polifacética.
- educación realizada en institutos nacionales.
- educación a través de la unión enseñanza-trabajo productivo-gimnástica.
- educación para todos.
- educación politécnica. No división entre enseñanza general y profesional.
- educación para el humanismo real.

En la parte estudiada hasta ahora, Suchodolski ha puesto de manifiesto las raíces filosóficas de la pedagogía de Marx y Engels, y ha dibujado las características de una definición estructural de la pedagogía marxista. A mi juicio, Suchodolski, al proponer su pedagogía, usa las mismas fuentes filosóficas, como veremos más adelante. Y metodológicamente sigue el mismo esquema de estudio. Con razón él mismo dice que su pedagogía es más teórica que

práctica, aunque siguiendo el pensamiento marxista para él no hay distinción entre teoría y práctica.

Todas las obras de Suchodolski son bastante repetitivas, pues usa las mismas fuentes ideológicas, tanto para el estudio de la antropología como para su pedagogía.

Cuando hablamos de la pedagogía burguesa nos estamos refiriendo a una pedagogía que se especifica por el mantenimiento de lo que se llaman valores burgueses, en el sentido marxista de la expresión y que determinaremos a continuación. Conviene distinguirla, a mi modo de ver, de lo que Suchodolski entiende por pedagogía tradicionalista (27), que sería la perpetuación de los valores culturales de la antigüedad, y que estaría contrapuesta por la pedagogía del futuro. La pedagogía burguesa es una concepción más restringida, es decir, que ocupa menos espacio de tiempo que la pedagogía tradicionalista. Tampoco hay que confundir la pedagogía burguesa con la pedagogía esencialista, pues ésta última existía antes de la pedagogía burguesa, aunque ésta tenga como rasgos característicos, en algunos casos, el mantenimiento de una postura esencialista.

La pedagogía burguesa está ligada directamente con el pensamiento capitalista, que es lo que Marx y Engels atacan directamente.

Suchodolski, como veremos, rechaza, tanto la pedagogía burguesa, como la tradicionalista, como la esencialista, pero por diferentes razones.

Cuando se habla de civilización y educación burguesa y su rechazo por parte del socialismo, convendría aquilatar lo que se quiere decir. Suchodolski expone con claridad cuál es su posición sobre este tema con las siguientes palabras:

"Cuando afirmamos que la educación socialista se opone a la concepción burguesa de la vida, no pretendemos ni mucho menos, rechazar las grandes y destacadas tradiciones que, en relación con un pasado aún más remoto, dieron luz en la época del Renacimiento y la Ilustración a los ideales esenciales de la civilización contemporánea. No pretendemos, ni de lejos, rechazar ni la fé en la fuerza propia del hombre liberado de las sanciones religiosas y metafísicas, ni el grandioso programa de edificación de una vida mucho más feliz en la tierra, ni la fe en la razón creadora de las leyes de la realidad y de la técnica que permite dominar a las fuerzas de la naturaleza, ni la peculiar apoteosis del trabajo y de la cultura, ni tampoco los ideales de un proceso ilimitado de toda la humanidad.

Muy al contrario: esos ideales son precisamente nuestros ideales, que deseamos defender en contra de quienes, valiéndose de su actual pertenencia al mundo capitalista, sólo asumen esos ideales de un modo puramente verbal".
(28)

¿Cuáles son las características de la pedagogía burguesa?

Una de las características de la pedagogía burguesa es su clacismo. Es decir, la educación está en manos de una clase, la dominante, que sólo lucha por sus intereses. Es clasista porque la educación sólo se da a los hijos de los burgueses, sirve a la jerarquía de los burgueses. Es creadora de antagonismos de clases. La igualdad política que predica la clase burguesa no se corresponde con una igualdad real de oportunidades para todos. Solamente algunos tienen derecho a altos puestos en la sociedad.

Otra de las características es lo que Marx llama "concesiones" de la educación burguesa. Esas concesiones se rigen solamente por el interés de conseguir una clase de trabajo barato.

Suchodolski indica que la educación burguesa intenta, y ésta sería otra característica, "la revolución social". Es decir, mejorar a los obreros, pero esto es imposible porque el mal reside en la injusticia de las relaciones sociales. Si no se cambia esto, la educación no sirve para nada eficaz. Para Marx se da la paradoja siguiente: la sociedad burguesa quiere solucionar los problemas a través de la educación, cuando el problema reside en los problemas de la vida social.

Como dice Suchodolski,

"Con este análisis Marx y Engels descubren la contradicción fundamental de la política educadora de la burguesía. Consiste en los intereses de clase de la burguesía que fuerzan a una limitación de la educación de las clases oprimidas y son los intereses de la burguesía que exigen una cierta elevación del nivel educativo de las fuerzas productivas". (29)

La educación burguesa se caracteriza también por pactar con la Iglesia. Ya sabemos el significado que tiene la religión para Marx y lo hemos tratado anteriormente, por eso solamente queremos indicar ahora, que la religión se le considera como el mejor escudo para defender los intereses de los poderosos y el mejor escudo para limitar las aspiraciones de revolución de las masas oprimidas.

Suchodolski opina que la educación burguesa intenta formar la conciencia de los individuos, para que crean que el sistema establecido es inamovible. (30)

Se intentaba también con la educación burguesa, la exclusión de toda politización de la educación. Con esta mentalización, las masas estaban inoculadas contra todo intento de revolución.

El carácter antinacionalista e imperialista

La educación burguesa intentaba inculcar que el fin de la educación es el éxito en la vida, dentro de unas condiciones sociales imperantes e inmutables. (31)

En la educación burguesa, los padres determinaban el destino de los hijos.

La adaptación a la realidad existente sería otra de las características de la educación burguesa, es decir, la negación de lo que sería esencial en la pedagogía socialista, la transformación de la realidad a través de la revolución.

La educación burguesa encerraba en sí misma el carácter utilitario y de adorno.

El carácter individualista estaba por encima del sentimiento comunitario de pertenencia a una clase.

Uno de los aspectos más esenciales estudiados por Marx sobre la educación y pedagogía burguesa se contiene en el estudio sobre los conceptos burgueses de "hombre" y "ciudadano". En el capítulo primero ya traté el significado de ambos conceptos desde un punto de vista antropológico. Pero ¿qué significación e importancia tienen estos conceptos para la pedagogía?.

Como sabemos, la diferencia entre "hombre" y "ciudadano" proviene de la concepción burguesa de la realidad y del Estado, y de la organización de éste sobre las bases de los derechos de los ciudadanos, y no del hombre. Esta organización se basa en los derechos naturales del ciudadano que afectan a todo hombre en cuanto hombre, pero para Marx no es más que la expresión de la protección de los derechos burgueses.

Pedagógicamente, ya Rousseau reconoció la contradicción que existía entre el "hombre" y el "ciudadano", dando origen a dos tipos de educación: la individual y la estatal.

Para Marx, en la sociedad burguesa no fue posible ni una auténtica educación del hombre ni del ciudadano. ¿Por qué?. Porque ambas se basan sobre un concepto de naturaleza humana falso. El llamado hombre natural es el producto de una determinada situación histórica, no de un principio válido a parte de la realidad, eterno e inmutable. La educación, pues, de un hombre sobre la base de esos conceptos inmutables, es simplemente una educación que quiere mantener el orden existente. Por eso las teorías educativas

que mantenían la educación individual y del hombre, que se basaban sobre el concepto de individualidad y de naturaleza y de obediencia a las leyes del Estado, no era más que educación para la adaptación.

De la misma manera, la educación social no es más que un intento de mantenimiento de la sociedad burguesa.

"Ningún tipo de educación puede destruir esta situación. Ello sólo puede alcanzarse mediante una revolución que destruya el orden clasista apoyado en la propiedad privada y cree una relación nueva entre la 'sociedad burguesa' y el Estado. En la sociedad socialista, que se alcanzará en base del trabajo común de todos los ciudadanos desaparece este antagonismo entre 'hombre y ciudadano'". (32)

La importancia que para la pedagogía tienen, según Marx, los conceptos de hombre y ciudadano provienen de entender el "ciudadano" como una abstracción y una categoría no basada en la vida real, y por otra parte, de entender el "hombre" como algo de carácter privado, sin ninguna relación con la actividad real, lo que a su juicio constituye también una abstracción, pues el "hombre" se constituye como tal por su vida diaria y concreta, su trabajo real y no como algo independiente ni algo perteneciente al "género humano" y no algo material y concreto.

La contradicción, pues, burguesa del hombre y del ciudadano lleva necesariamente a una falsa interpretación de la vida y de las relaciones sociales.

Al partir la pedagogía burguesa de una concepción del "hombre y del ciudadano" como realidades de la formación de la conciencia,

sin ninguna relación con el ser, la única esfera del trabajo educativo es dicha conciencia abstracta e inmutable, sin operatividad en la vida real. De donde la educación del hombre es una educación de un concepto abstracto no real y la educación del ciudadano es una educación de obediencia a unas leyes inmutables y perennes como provenientes de la naturaleza humana.

Suchodolski se extiende al hablar de la pedagogía burguesa sobre los fundamentos ideológicos que la sustenta, sobre todo a la concepción que subyace del hombre, la economía, de las relaciones sociales, de la concepción del trabajo; estos temas no me parece oportuno repetirlos porque ya los he tocado ampliamente en la antropología y los mencionaré al exponer el concepto y los fines de la educación para Suchodolski.

4.9. EDUCACION Y REVOLUCION

Tal vez pueda parecer superfluo el tratar el tema de la educación y revolución, puesto que para estudiar y entender a Suchodolski se puede pensar que no hace falta. Todo lo contrario, a mi juicio. Hay que estudiarlo porque las raíces del autor están ahí, aunque la revolución haya pasado. Es esencial el estudio de este tema, también, porque hay conceptos implicados en él, que son esenciales y perennes, a mi juicio, por la pedagogía socialista, de la de Suchodolski y de la de cualquier pensador y pedagogo perteneciente a esa escuela. Son los conceptos que hacen referencia a

la toma de conciencia del proletariado de su labor histórica, de la unión de lo intelectual y de la acción, de la filosofía y de la revolución, del proceso continuo de la labor revolucionaria. De estos temas vive y se nutre cualquier pedagogía socialista, es decir, vamos al encuentro de la historia ideológica y filosófica de la pedagogía suchodolskiana.

Un presupuesto esencial para entender la unión de la educación con la revolución se haya, a mi modo de ver, en el concepto y significación de la crítica que Marx hace a la IDEOLOGIA y que nosotros ya hemos tratado anteriormente.

La importancia de la unión de la educación con la revolución la pone de manifiesto Suchodolski al afirmar:

"La concepción de la vinculación de la educación y el trabajo productivo es, sin embargo, sólo uno de los elementos fundamentales del programa educativo y de enseñanza que los fundadores del socialismo científico plantean. El segundo elemento fundamental es el principio de vincular la educación, la enseñanza con la actividad revolucionaria". (33)

¿Qué significa, pues, esta unión de la educación y la revolución? Significa, ante todo, una unión del análisis de la realidad con la lucha revolucionaria, la unión de una estrategia con una unión del análisis de la realidad con la lucha revolucionaria, la unión de una estrategia con una práctica concreta, en términos educativos significa educar a los individuos a analizar la realidad junto con la transformación revolucionaria de esa realidad.

El proletariado es el gozne de unión de ese análisis y de esa transformación social, es decir, el proletariado es el protagonista de la revolución. La clase obrera es la única capaz de hacer desaparecer las injusticias históricas del capitalismo.

El proletariado para llevar a cabo esta labor debe adquirir conciencia de su papel y de su labor histórica. Esa conciencia es sobre la necesidad de la revolución, no sobre la necesidad de un cambio idealista.

Esto es lo que Engels tenía en su mente cuando pronunciaba la oración fúnebre ante la tumba de Marx, que éste fue capaz de dar conciencia de su nuevo ser al proletariado. (34)

La enseñanza debe imbuir al proletariado de lo inevitable de la revolución, y, al mismo tiempo, de las tareas históricas que esta llamado a desarrollar. Esta conciencia se adquiere en la práctica revolucionaria.

El mensaje importante desde el campo educativo y filosófico es que la conciencia se crea a través de la revolución, es decir, que el hombre se crea en el actuar, no en el campo del pensamiento exclusivamente. Por eso, a esta conciencia hay que llamarla conciencia histórica, conciencia que crea sus propios objetivos y que no es pasiva sino activa. Esta práctica revolucionaria creará la conciencia del hombre nuevo. En la práctica actual revolucionaria se forman los hombres del futuro.

Al ser la revolución un proceso contínuo, se da solución al dilema educación para el presente o para el futuro. En términos marxistas el futuro ya actúa en el presente y el presente crea el futuro. No insisto más en este tema, porque ya lo he tratado y lo trataré cuando hable de la educación para el futuro, solamente indicar que aquí está la raíz de esa pedagogía.

Ya hemos visto cómo se forma la conciencia y su papel en la revolución, pero cabe preguntar, ¿cuál es el contenido de esa conciencia?.

El contenido es materialista, ni substantiva ni absoluta. El contenido de la conciencia proviene de la actividad del hombre en la existencia real y concreta y como ésta es mutable y material, así también lo es la conciencia.

En frase de Marx sería: "el ser produce la conciencia". El motor de la historia no es la religión, ni la filosofía, sino la revolución.

Las consecuencias pedagógicas son claras, la educación debe ser a través de la acción y una acción revolucionaria contínua.

Un matiz importante y es que hablamos de conciencia de masas, no de conciencia individual. La revolución no la hacen unos pocos privilegiados, sino las masas populares y además por razones morales y humanas, pues ellos son los que con su trabajo participan en el proceso de producción.

Supuesta la formación de la conciencia, su contenido y su unión con la acción revolucionaria, cabría preguntarse si la acción revolucionaria y, por tanto, la conciencia y la educación que vinen definidas por ese contenido, son simplemente un activismo vacío, o es una acción unida a un pensamiento. Las consecuencias para la pedagogía de una respuesta u otra a este tema me parecen fundamentales.

La teoría de Marx y Engels de la revolución y la formación de la conciencia, implica un análisis científico y un descubrimiento de las leyes por las que se rige la realidad social. El proletariado no es simplemente activismo sino un saber exacto y una voluntad consciente. La educación intelectual del proletariado es por lo tanto de suma importancia. Pero se trata, entendámoslo bien, de una formación intelectual ligada a la actividad sobre la realidad, con ello se plantea un nuevo concepto de la formación intelectual y una nueva manera de conocer. El conocer y la formación intelectual no consisten en la búsqueda de la verdad absoluta, independiente del tiempo y del espacio, sino un conocimiento que tiene sus bases en la realidad históricamente conformada. La verdad es el resultado del descubrimiento de las leyes históricas por las que se rige el desarrollo social, lo demás son especulaciones intelectuales vacías y búsquedas de la verdad sin contenido. La verdad y el conocimiento residen en el desarrollo histórico. La formación intelectual del proletariado consiste, por lo tanto, en hacerle descubrir y conocer esas leyes que rigen el desarrollo. El proceso de formación intelectual del proletariado se

caracteriza por ser un proceso dialéctico entre la realidad y el sujeto, entre la teoría y la práctica, entre lo ideológico y lo político.

La tarea esencial de la educación intelectual consiste, por lo tanto, en la transformación de la capacidad de comprensión del mundo, gracias a la cual es posible actuar eficazmente sobre él (35). La educación intelectual es el resultado de la acción (36). La educación intelectual no es una formación aislada, por lo tanto, sino una educación sobre la realidad.

Las consecuencias pedagógicas que se derivan de este modo de entender la educación intelectual y de este modo de entender la teoría del conocimiento humano, son de primera magnitud. Se rechazan todas las pedagogías abstractas, las teorías del conocimiento como búsqueda de la verdad absoluta, los principios síquicos de las teorías del conocimiento como búsqueda de la verdad absoluta, los principios síquicos de las teorías del conocimiento, la capacidad del intelecto de llegar a la verdad, se transfiere el origen de la verdad del sujeto a la realidad, el contenido del pensar es lo material.

La importancia de la labor intelectual está expuesta en los intentos de crear un partido obrero y proletario por parte de Marx y Engels, desde los años 40 y su creación de la Liga Comunista, tema expuesto por Engels en su trabajo del año 1847 y que más tarde dió lugar al manifiesto comunista.

En todo este intento se buscaba concretar las tareas históricas del partido obrero y los métodos del trabajo político. Las consecuencias tanto para el hombre, como para las tareas intelectuales y la formación de las masas es claro.

Marx y Engels rechazaron la unión de la formación de los obreros con la religión, la simple actuación en la vida práctica, y toda formación utópica y moralizante.

"Defendieron decididamente los fundamentos científicos de la enseñanza popular y su carácter intelectual". (37)

Con esto Marx y Engels rechazan aquellos socialismos utópicos fundamentados sobre la dialéctica del amor y del odio, en sentido religioso, como solución a los problemas sociales, y también los socialismos de una simple enseñanza popular. Marx y Engels ligaban la educación científica a la actividad revolucionaria y ésta es una labor continua de ellos.

"Para el triunfo definitivo de los principios expuestos en el Manifiesto, se dedicó Marx sólo y exclusivamente al desarrollo intelectual de la clase obrera, tal como se desprendía necesariamente de la acción unida y de la discusión". (38)

Se trata, pues, de una formación intelectual de clase, que se oponía a la formación burguesa, que no es la liquidación de la enseñanza general, sino la liquidación de la enseñanza para la máquina.

Es enseñanza para la transformación y conocimiento del mundo.

La educación, se caracteriza, pues,

- Por su contenido, que es la comprensión del proceso histórico y el proceso dialéctico entre las fuerzas productivas y el cocimiento de la naturaleza.
- Liberación del trabajo productivo del yugo capitalista.
- El desarrollo libre de todos los hombres.
- Superación de la depauperación moral, y la degeneración intelectual provenientes de las condiciones de vida y de trabajo.
- Elevación del nivel general de enseñanza.
- Enseñanza politécnica sobre las bases de múltiples posibilidades de trabajo y el desarrollo de diversas capacidades y habilidades.

"Marx y Engels formularon el programa de la educación intelectual de la clase obrera en el capitalismo, y más tarde en la sociedad socialista, y destacaron especialmente el papel de la escuela. La consideraron una institución que debe proporcionar saber polifacético y sólido, que se basa en los conocimientos más nuevos de la ciencia". (39)

La enseñanza no debe ser una enseñanza paidocéntrica, basada en los intereses de los alumnos, sino una enseñanza sistemática, que sería al mismo tiempo superación de la enseñanza formal y la enseñanza desvinculada de la realidad y de los avances científicos.

4.10. MARX, PEDAGOGIA E HISTORIA

Difícilmente se podrían entender la pedagogía marxista sin echar una mirada a la historia, en ella encontramos el marco ajustado para situar las teorías que defiende Marx.

Como dijimos al principio de este capítulo, la pedagogía de Marx, según Suchodolski, hay que entenderla sobre las bases filosóficas que la sustenta, las cuales se encuentran esparcidas a lo largo de la historia de la pedagogía. No es mi intención hacer una historia de la pedagogía, sino situar histórica y filosóficamente la pedagogía marxista, tal como la expone Suchodolski.

En lo histórico, como en lo filosófico y lo pedagógico, las teorías de Marx marcan una línea divisoria entre lo que existía antes de ellas y lo que existe a partir de ellas.

Como ya hemos visto, Marx echa abajo todas las concepciones burguesas de la pedagogía, pero también lucha Marx contra las concepciones materialistas-sensualistas, contra los socialistas utópicos, contra la pedagogía individualista, contra los anarquistas, todos se basan en concepciones antropológicas y de la realidad, que son erróneas.

4.10.1. Marx y las teorías pedagógicas del materialismo sensualista.

Según Suchodolski la importancia que se deriva del análisis de Marx de las teorías sensualistas es muy importante para la pedagogía.

La pedagogía sensualista, tiene un aspecto positivo y consiste en la oposición a la pedagogía de las "ideas innatas", que mantenía la independencia del hombre de las relaciones sociales, del am-

biente y de la enseñanza. Y era partidaria del desarrollo interno autónomo del hombre, con un fondo metafísico y escolástico sobre la concepción pedagógica.

La pedagogía sensualista, por el contrario, mantenía una filosofía empirista, con una clara relación con la realidad, la experiencia y la actividad.

Condillac, Helvetio y Holbach, son, a juicio de Marx, exponentes de esta pedagogía progresista, en contraposición a la pedagogía de las ideas innatas. Pero esta pedagogía sensualista tiene una falsa concepción del ser humano y la relación de éste con la realidad. Considera al hombre como una esencia dotada por naturaleza de determinados sentidos perfectos. Se trataría, pues, en el fondo de un naturalismo metafísico, que perfecto y acabado en sí mismo, se pone en contacto con la realidad. Es, pues, a juicio de Marx, un materialismo no histórico y no social.

La pedagogía sensualista es la educación de los sentidos de un modo naturalista. Por eso dice en los Manuscritos Económico-Filosóficos:

"La educación de los cinco sentidos es un trabajo de todas las generaciones humanas pasadas". (40)

La crítica marxista al materialismo sensualista, radica en una concepción falsa del hombre, y, por lo tanto, de la pedagogía. Según Marx, no se puede educar basándose en una esencia a priori, en una conciencia como algo pasivo y existencialmente anterior a

la realidad. Tampoco los sensualistas admiten la actividad como histórica y social. Y también Marx rechaza la importancia que conceden a la infancia en el desarrollo posterior del hombre.

Para Marx, aunque la teoría pedagógica sensualista supone un avance contra las ideas innatas, se convierte, como hemos visto, en una enseñanza reaccionaria, pues hacen creer que a través de la educación se puede transformar la sociedad y la realidad. Esto implica una concepción de la realidad como algo para ser contemplado y no transformado. La realidad no es algo estático e independiente de la actividad humana. Y esta sería la crítica más radical a la pedagogía sensualista.

La pedagogía sensualista es, pues, falsa filosófica y socialmente diría Marx. Ni el hombre es un puro encerrado, en que todo está por escribir, ni la realidad es para ser contemplada, de donde se deduce que la educación es algo que puede servir para transformar las estructuras sociales, pero a partir de la concepción del hombre como perfecto en su ser.

No es a través de la educación así entendida como se transforma la sociedad y la realidad, según Marx, sino con la práctica revolucionaria. Sólo el materialismo histórico y dialéctico puede reflejar la realidad de una manera verdaderamente fiel y organizar la actividad humana y, por lo tanto, organizar la educación.

En resumen, se rechaza el materialismo sensualista, a pesar de sus aspectos positivos, porque se basa sobre una visión del hombre

como esencia que se pone en contacto con una realidad distinta y porque se considera la educación como una transformación de la realidad, pero manteniendo las estructuras sociales existentes. Sólo la concepción del hombre como creador de la realidad y no esencia lista, y una educación como práctica revolucionaria, serían las adecuadas para una auténtica educación humana.

4.10.2. Teorías pedagógicas de los socialistas utópicos

Los socialistas utópicos propugnaban la transformación social, y unían el hombre y la educación con la transformación de la realidad.

Ya Moore indicaba la influencia de las relaciones sociales en la educación y la necesidad de transformar esas relaciones para una educación adecuada. Pero, a juicio de Marx, no comprendieron la naturaleza de esas relaciones y las leyes que las regían, por lo que su esfuerzo de transformación de la realidad, no resultaba eficaz.

Para Owen una educación racional sería capaz de educar a los hombres nuevos, por eso propugnaba un "sistema de educación popular". Para Fourier, el orden social perfecto sería consecuencia de una educación conforme a la naturaleza humana y teniendo en cuenta los impulsos del hombre. Para transformar la sociedad sólo era necesario enseñar al hombre a cómo comportarse frente a ella.

Desconocían, según Marx, los factores reales de la transformación social y las fuerzas productivas. No es la educación la que cambia las relaciones sociales ni la que crea los hombres nuevos, ni tampoco es la fe en la razón, ni la naturaleza humana la que transforma las relaciones sociales existentes. El gran error pues de los utópicos es, por una parte, creer que con la teoría se cambia la realidad y por otra, desconocer el papel histórico y revolucionario del proletariado.

Los utópicos creyeron en los pequeños esfuerzos, en los pequeños avances, de la transformación social. En última instancia cayeron en la utopía de creer en la transformación social a través de la educación.

La lucha de Marx en los años 40 contra las teorías utópicas manifiesta su divergencia en la concepción pedagógica de unos y otros.

"La discusión sobre el plan Cabet muestra las consecuencias prácticas de la lucha contra las concepciones utópicas y señala a la enseñanza tareas completamente distintas: no es su misión crear hombres nuevos en condiciones aisladas y artificiales, sino cooperar en la organización de la lucha concreta contra el orden imperante de la opresión... la enseñanza... se convierte en una participación activa en la práctica revolucionaria que... es la única capaz de romper el círculo vicioso de la actual teoría pedagógica". (41)

Los utópicos son rechazados simplemente porque no proclamaban la revolución y porque creían que a través de la educación se podía mejorar las relaciones sociales. Se les acusa, pues, de pseudo radicalismo y, por lo tanto, de mantener las estructuras de clases. Prometían superar la explotación, pero de hecho la mantenían. Por

eso cuanto más amenazado se vió el sistema burgués más claramente se manifestó el carácter reaccionario de estas utopías.

Para Marx la educación, si se la quiere liberar de las ilusiones utópicas, debe situarse sobre bases históricas, que son el desarrollo de las fuerzas productivas, el aumento de la conciencia y el significado de la clase obrera, en su lucha contra la burguesía. La tarea de la educación debe acompañar a los hombres en las tareas históricas indicadas, sólo así se crea el hombre nuevo.

Así, pues, a las teorías utópicas que creían en la educación como vehículo de transformación social se opone la revolución como método educativo, a la creencia en la capacidad de razón del hombre se opone la participación en la lucha revolucionaria. Es utopía lo que no es revolución. Y es utopía cualquier educación que no sea preparación y participación en la revolución.

4.10.3. Teorías pedagógicas individualistas

El individualismo tiene históricamente diversas manifestaciones.

Un individualismo de tipo progresista que lucha contra los postulados de la Iglesia y del régimen feudal.

También el individualismo se puede entender como una introversión del hombre sobre sí mismo, con una actitud romántica y aislada, o una introversión de tipo sicoanalítico.

La característica común del individualismo es su aislamiento de las circunstancias objetivas y sociales.

Marx critica el libro de Stirner, Lo único y su propiedad, publicado en Leipzig en 1844, en la tercera parte de la Ideología Alemana. Stirner es un representante de un grupo de la burguesía en sus teorías individualistas. Este individualismo dió pie al liberalismo, como proclamador de la "Libertad del individuo" por encima de todas las cosas, y al margen de situaciones socioeconómicas. Se hablaría, pues, de un egoísmo cuyo representante más peculiar es Stirner.

Nos enfrentamos a un individualismo, de tipo liberal, ajeno al mundo que le rodea, atento a las ilusiones y al mundo interior. Un individualismo pequeño-burgués.

Para Marx la teoría individualista es una defensa de la burguesía cuando se vió atacada en sus derechos. Aunque en su tiempo supuso un avance contra la Iglesia y el feudalismo, luego se volvió en algo pseudo-revolucionario yseudoradical.

"En la segunda mitad del siglo XIX el individualismo de Stirner encuentra eco en la filosofía de Nietzsche. Posteriormente, en el capitalismo imperialista, en la época de la amenaza de la burguesía por la revolución proletaria triunfante se disfraza con algunas teorías del personalismo y del existencialismo, con formas cambiadas, pero emparentadas con la raíz común". (42)

La crítica contra el individualismo se dirige también contra las teorías pedagógicas que se basan sobre concepciones filosóficas y

metafísicas del hombre, de la personalidad y del YO, sin tener en cuenta los fundamentos clasistas y sociales de estos conceptos.

El individualismo, así entendido, adopta o la forma moralista de Fichte o la inmoralista de Stirner. Las consecuencias de ambas visiones para la pedagogía se reducen a convertir la educación conforme a la visión de Fichte, en el camino de Kant a Hegel, en la formación rigorista de la conciencia del individuo, y de la conciencia del deber. Y en el segundo caso, en su lucha contra Kant y Hegel, la educación se centra en los derechos del niño, en el desarrollo del niño a partir de sí mismo.

Por lo tanto, el individualismo como teoría pedagógica del aislamiento de las realidades sociales, como teoría pedagógica basada en principios filosóficos del personalismo, de la conciencia individual y del deber, y del desarrollo de la interioridad del individuo, no responde a las auténticas necesidades del individuo ni a las condiciones objetivas y sociales que deben sustentar cualquier teoría pedagógica que intenta la transformación real y no utópica ni individualista de la realidad.

El individualismo de Stirner al proclamar la libertad absoluta del individuo, tanto de la Iglesia como el Estado y de toda posible influencia en su proceso educativo, mantiene que la raíz de toda posible educación ha de ser el Yo, el Yo mismo. Ni espíritu, ni humanidad, ni sujeto, ni personalidad. Stirner proclama, pues, el reino del mayor individualismo, liberado de toda posible atadura, sea ésta del origen que sea. Podríamos hablar, pues, con propie-

dad que el individualismo se convierte en una pedagogía del egoísmo, que no reconoce más ley que la propia y aislada realidad. El fin de la teoría educativa individualista tipo Stirner es la educación para la vida independiente, para la liberación de toda atadura, para la lucha contra el ambiente y para el libre autodesarrollo del individuo.

Es natural pensar que de estas teorías individualistas se deduzca con facilidad que la educación se puede convertir en elitista, y que en Nietzsche adquiriría la forma de educar para conseguir "individualidades fuertes".

De nuevo Marx critica estas teorías pedagógicas en cuanto educan para la vida privada, pero dejan intacto el orden social predominante. Sería una educación al margen de la realidad. El Yo de Stirner no deja de ser un Yo ideal, perteneciente al mundo de las ideas y las representaciones y no al mundo social.

"En realidad, la individualidad es el producto histórico de relaciones sociales de producción. Se forma dependiendo de las formas concretas del trabajo productivo y de las concretas relaciones sociales en las que viven los hombres y que actúan o ejercen determinadas profesiones".
(43)

Marx, pues, niega la concepción del Yo Stirneriano como algo aislado al margen de la realidad y de los demás individuos, al contrario, mantiene que el individuo se forma en la sociedad y de acuerdo a cómo ésta esté estructurada. El individuo es fruto del mundo objetivo y de las relaciones materiales.

Pedagógicamente, pues, Marx rechaza la visión de Stirner y de todo el individualismo, sea del tipo que sea, en cuanto la liberación del hombre como proceso educativo no es ni ficticia ni mística, ni aislada, sino material y de clase. No es una contraposición metafísica monadológica entre el Yo y la realidad, que le hace tomar conciencia al individuo de su distanciamiento con lo existencial, sino que es una contraposición material, física y real, y una toma de conciencia de las necesidades de la revolución. La pedagogía no tiene por objeto la solución imaginaria de los problemas sociales, sino la solución real. La educación no es como mantiene Stirner autoeducación del Yo individual, sino la educación de un individuo históricamente configurado y socialmente determinado.

En el fondo, la pedagogía individualista no es más que una pedagogía burguesa, nacida de unas relaciones sociales existentes y que no intenta cambiar. Aunque en ocasiones no lo parezca, de hecho es el mantenimiento de la "esencia" del hombre, entendida al estilo tradicional.

La educación, por lo tanto, no debe ser interpretada como ayuda al desarrollo interno y autónomo del individuo, como fortalecimiento de su Yo independiente, como configuración del UNICO, o como formación de elegidos. Es la formación de un individuo enraizado en el mundo real, en unos procesos socioeconómicos reales, en una clase social, y como actividad colectiva.

Marx, pues, rechaza todo tipo de individualismo, en pedagogía, sea éste entendido como formación de determinados valores, sea entendido como respuesta a las necesidades o impulsos del individuo.

La gran diferencia radica en la distinta concepción del hombre, de su individualidad, de su ser, de su Yo, de su personalidad.

Para Marx, en el fondo, toda teoría que no sea la suya, es tachada de esencialista y, por lo tanto, inadecuada, y este es el caso de las teorías individualistas que venimos exponiendo, y en concreto de la teoría de Stirner. El hombre, y por lo tanto, la educación, no se derivan de nociones metafísicas sino de realidades históricamente configuradas, como son el mismo hombre y las relaciones sociales.

4.10.4. Consecuencias pedagógicas de las teorías de Hegel

La importancia de Hegel en el aspecto antropológico ya la estudiamos en el primer capítulo, ahora trataremos brevemente su incidencia en el campo pedagógico.

Hegel edifica, según Marx, su teoría filosófica sobre el concepto de la IDEA, y Marx sobre las condiciones reales de la existencia.

Hegel es alegórico, Marx realista. Hegel idealista, Marx materialista.

La teoría de la educación no debe ser una consecuencia del análisis conceptual de las IDEAS ni ser éstas el contenido principal de la vida humana. La educación debe ser por el contrario, una educación basada en la vida concreta y en la sociedad existente, en la actividad y en la producción. (44)

"La teoría pedagógica idealista se apoya en conceptos arbitrariamente elegidos y constantes del hombre, y en representaciones subjetivas imposibles de dominar... Así, pues, para poder substituir por la ciencia de la educación materialista la filosofía de la educación idealista, necesitamos de profundos estudios históricos que amplíen nuestro conocimiento del hombre real". (45)

La pedagogía no debe ser una ciencia sobre las leyes sagradas de la conciencia, sino sobre la vida a cuyo alrededor giran las ideas.

Por eso, la gran revolución pedagógica de Marx es substituir la idea por la vida.

Así, pues, la pedagogía marxista se aparta de la pedagogía especulativa y del pensar abstracto. La pedagogía especulativa se basa en conceptos abstractos sin existencia verdadera. Como los conceptos de inteligencia, personalidad, cultura, capacidades, necesidades, impulsos, etc., que los convierte en esencias ideales, con lo que al prescindir de la realidad se convierte en algo superficial y vacío.

"La pedagogía burguesa ha estado orientada a la 'generalidad más elevada', a la educación del hombre y valorizó despreciativamente el significado de las concretas formas reales en las que los hombres existen en la historia. (46)

Se desecha la pedagogía basada en conceptos de SUBSTANCIA, porque ésta no es más que una especulación abstracta, metafísica y artificial, que no responde para nada a la realidad existente y a la realidad empírica. Marx desecha esta concepción Hegeliana de la pedagogía que opera con los términos metafísicos de Substancia y de Sujeto y de la superación de las contradicciones por un mero ejercicio idealista de la oposición del sujeto y del objeto.

Como dice Suchodolski:

"'La revolución copernicana', llevada a cabo en la pedagogía por Marx, consiste, pues, no sólo tal como indicábamos en el cambio de la relación establecida hasta el presente entre ser y conciencia, sino también en el cambio de la relación entre lo concreto y lo abstracto en el modo de pensar predominante; Marx indica modos de pensar científicos, no especulativos; es decir, que van de los hechos a las generalizaciones, de lo concreto a lo abstracto... Oponerse a Hegel significa, en el aspecto pedagógico, rechazar, especialmente, las concepciones universalistas de la historia y del modo de pensar especulativo". (47)

Creo que está bien dibujada la oposición entre la pedagogía nacida de los pensamientos metafísicos abstractos e idealistas de Hegel y la pedagogía fuertemente determinada por lo concreto y lo real en la historia, que no son conceptos de substancia y sujeto, sino circunstancias históricas determinadas. No se educa para el concepto de niño, sino para un niño fuertemente determinado por las condiciones históricas.

Contra la pedagogía de lo substancial, de lo idealista y de lo abstracto hay que oponer la pedagogía de lo concreto y lo variable. El concepto abstracto no es el contenido de especulaciones sino generalizaciones que deben provenir de la realidad y verificadas por

esa misma realidad.

La influencia de Hegel en la pedagogía de la segunda mitad del si glo XIX no se limitó a la influencia del concepto de cultura y personalidad, proveniente del concepto hegeliano del Espíritu objetivo, sino que tuvo influencia en las concepciones pedagógicas que buscaban la elaboración de la estructura de los valores absolutos. Y no hay que dudar de la influencia del pensamiento de Hegel en toda la pedagogía burguesa del siglo XX tras la cual se en mascara toda la pedagogía idealista y reaccionaria, aunque no se cite a Hegel.

Hegel ha sido el gran formulador de las teorías que apoyan la sociedad clasista, aunque él no lo pretendiese directamente. Por eso, al criticar Marx a Hegel no sólo critica a un estupendo filósofo, sino que critica a toda la raíz de la que proviene el pensamiento pedagógico burgués.

¿En qué se manifiesta y concreta esta crítica?

Primero, en la enseñanza político-social. Donde Hegel ve la superación de lo natural y subjetivo por lo espiritual y objetivo, y, principalmente, a través del Estado como encarnación del Espíritu objetivo que libera a los individuos de las cadenas de lo subjetivo, Marx sitúa lo político-social en la historia profana de los factores históricos reales que forman y transforman al Estado y su papel de defensa de la clase dominante. El Estado no es algo independiente por encima de los individuos con carácter sagrado y mo-

ral. La educación orientada como "deber", ha de ser con vistas a las necesidades y tareas de las clases oprimidas.

Segundo, la crítica se centra en la enseñanza de lo histórico.

Marx opone a Hegel, con su Idea como principio y fundamento, el concepto de lo histórico. Opone a lo histórico, espiritual, objetivo, lo concreto, histórico y material. La pedagogía de los "individuos elegidos" y de los "principios del dirigente", típica consecuencia burguesa de las teorías de Hegel, se opone a la pedagogía de las masas y de su conciencización para la lucha revolucionaria.

Suchodolski cree que ya Marx, aunque lo escribiera hace cien años, se opuso a toda posible teoría neohegeliana de la educación. Estas son sus palabras:

"A este respecto escribe Marx en la Sagrada Familia: "La concepción de la historia de Hegel no es más que la expresión especulativa del dogma cristiano-germánico de la antítesis entre el espíritu y la materia, entre Dios y el mundo. Esta antítesis se expresa, en efecto, por sí misma dentro de la historia, dentro del mundo de los hombres, de tal modo que unos individuos predestinados se contraponen como espíritu activo al resto de la humanidad, que es la masa carente de espíritu, la materia". (48)

La pedagogía burguesa sacó las consecuencias pedagógicas de esta teoría de Hegel por la que anteponían la razón a la soberanía del pueblo. Marx se opone pues a esa pedagogía que va de arriba abajo, y propone la pedagogía que va de abajo arriba, los de abajo son en oposición a los elegidos los que edifican el sistema, por eso su

educación debe estar estrechamente ligada al empeño revolucionario de las clases oprimidas.

Tercero, es la enseñanza de lo objetivo y lo subjetivo.

Para Hegel la contradicción de lo objetivo y subjetivo proviene de un modo intelectual de entenderla y resolverla, para Marx de un modo práctico y concreto. En educación se contraponen a la autoeducación hegeliana proveniente del trabajo espiritual, superador de la subjetividad natural y la aprobación de los valores objetivos, de la creación de la autoconciencia, la concepción de un hombre material concreto y vivo, dentro de un ambiente histórico concreto y la creación de una conciencia proveniente de las circunstancias materiales en las que vive el hombre. La actividad sería el centro de la nueva pedagogía.

4.10.5. Resumen de la teoría pedagógica de Marx

Hemos intentado exponer las ideas de Marx y Engels sobre la pedagogía, las bases filosóficas sobre las que se sustenta, las teorías que rechaza y lo que acepta.

Suchodolski resume el punto de vista de Marx sobre la pedagogía exponiendo que,

"... implican una crítica fundamental de la concepción burguesa del hombre y de la educación. Contiene los fundamentos básicos de la concepción proletaria del hombre y de la educación, concepción que se fundamenta en el derrocamiento revolucionario del orden capitalista y en la creación del orden socialista. (49)

La pedagogía marxista se opone a aquella pedagogía burguesa que propugnaba la libertad y la armonía con la naturaleza: la de Rousseau, la de Comenio. Contra la pedagogía basada en el imperio "de la razón" y de la esencia del "hombre". Contra la pedagogía "utópica de Moro y Campanella. Contra las teorías pedagógicas francesas del empirismo y del sensualismo, de la educación libre, que mantienen que el hombre se educa por el ambiente y de la escuela, como La Mettrie, Condillac, Helvecio y Diderot. Contra la educación que basada en los principios de la nobleza y de la burguesía propone como modelo educativo una vía laboriosa y de pujanza como hace Locke. Contra la educación del "prestigio" y del "lucro". Contra el Iluminismo francés y el idealismo Kantiano. Contra la pedagogía liberal y democrática y la pedagogía del utilitarismo y del neo-humanismo. Contra la pedagogía utópico-revolucionaria. Contra la pedagogía de la creación de la conciencia como método de superación idealista de la realidad. Contra la pedagogía basada en la individualidad, tanto biológica como sociológica y biológica. Contra la pedagogía fundada en la metafísica religiosa y laica. Contra la pedagogía de la superación dialéctica metafísica de la realidad. Contra la pedagogía de la cultura, de la personalidad y de la formación.

Contra todas estas pedagogías propone Marx la pedagogía de la revolución, de la concepción del hombre como fruto de las transformaciones sociales, como la pedagogía de la creación de conciencia de la clase obrera. La pedagogía de la superación dialéctica material de la realidad. Una pedagogía basada en el socialismo científico y

en el análisis científico del desarrollo social y de la práctica revolucionaria. La pedagogía de la realidad histórica.

Podríamos resumir el tema con la siguiente pregunta:

¿Hay que educar primero al hombre para cambiar la sociedad o hay que cambiar la sociedad para cambiar luego al hombre?. He aquí la antinomia de las posturas pedagógicas. A esto responde Marx.

"La acción revolucionaria nos permite salir de ese dilema. Tal es el sentido de la tesis que problrma que 'la convergencia de los cambios en las condiciones y la acción humana pueden considerarse y comprenderse racionalmente sólo en tanto que PRACTICA REVOLUCIONARIA". (50)

4.11. CONCEPTO MARXISTA DE CULTURA

Al tratar el tema del concepto de cultura, intentaré sintetizar los aspectos más esenciales del mismo.

Marx, según Suchodolski, se interesa por los problemas de la cultura muy pronto en su vida, que aparece claramente en sus divergencias con Hegel. Pero no es solamente a partir de las discrepancias de Marx con Hegel como aparece el concepto de cultura. No aparece solamente en sus escritos sino también en sus estudios históricos y tal vez, principalmente, en estos.

Las observaciones de Engels de que las bases para la comprensión de la teoría marxista de la cultura se deben buscar no sólo en los

escritos, sino también -y tal vez principalmente- en los estudios históricos de Marx es muy valiosa. De hecho, como Engels subraya especialmente, Marx "no escribió nada en que la teoría del materialismo histórico no desempeñase un papel". Citaremos más adelante la aportación de Marx a partir de sus estudios históricos al concepto de cultura, que tiene principalmente que ver con la dialéctica.

Comenzaremos el estudio del concepto de cultura marxista fijándonos en aquello que Marx rechaza. El marco inicial en el que nos vamos a mover se sitúa en el campo, ya mencionado, de las concepciones espiritualistas, idealistas, materialistas y biológicas.

El concepto marxista de cultura equidista tanto del espiritualismo como del biologismo.

Solamente notar una cosa, aunque parezca repetitivo, Suchodolski ma tiene que solamente a través del estudio de las bases filosóficas que sustentan las diversas teorías marxistas, se podrá entender a Marx y Engels. En este caso concreto estudiamos las filosofías que tienen relación con el campo de la cultura.

El marxismo rechaza las teorías que intentan explicar la cultura o en términos espiritualistas o naturalistas. En contra de las teorías naturalistas o biológicas, el hombre no intenta solamente existir, como los animales, sino existir de cierta manera, el hombre no está determinado por la naturaleza, como los animales, a su peditarse necesariamente a ella.

"La teoría de la cultura que no tenga en cuenta esos aspectos concretos y considere la cultura como un simple elemento del mundo biológico, no puede aprehender lo que constituye la esencia de la vida y de la actividad humana". (51)

Por lo tanto, contra el materialismo metafísico, contra las teorías biológicas darwinianas y contra los sociólogos, la vida del hombre es creadora e innovadora. El hombre se desarrolla en el proceso histórico.

Contra las teorías espiritualistas o idealistas de la cultura, Marx propone la realidad material. La polémica con Hegel es de primordial importancia para entender este concepto de cultura que postula Marx. Hegel proponía una teoría idealista de la cultura. Sin intentar volver a repetir las ya conocidas teorías de Hegel, a las que hemos hecho alusión en otras partes de mi trabajo, podemos decir aquí, que Hegel no reconoce la actividad verdadera del hombre, reconoce la actividad del hombre, reconoce la esencia del trabajo, la actividad histórica, pero todo ello se reduce a algo abstractamente intelectual, al mundo de la Idea. Desconoce la vida concreta, real, el auténtico acontecer histórico, la transformación de la sociedad sobre bases históricas concretas. Para Hegel los cambios son cambios del Espíritu, y el conocer se reduce a análisis abstractos de los conceptos y de las categorías.

"En la comprensión de los múltiples errores mencionados de los hombres que creen que se puede 'superar la filosofía sin realizarla', reside la clave para la relación marxista con el problema hegeliano de la filosofía y de la vida, es decir, con el problema que está vinculado también con la pedagogía". (52)

Marx, en contra de Hegel, cree que la cultura está íntimamente ligada a la actividad revolucionaria. Ni el desarrollo histórico a lo Hegel, ni la teoría del derecho hegeliana, ni la concepción de la conciencia de Hegel, ni el papel de la filosofía, explican la cultura, sino se entiende todo ello como una actividad concreta y perceptible, práctica, real e histórica. Es decir, Marx cambia las transformaciones de la Idea, de tipo espiritual en una actividad concreta en un mundo real.

"Esta consideración histórica y concreta del hombre como un ser real que actúa bajo las condiciones reales de la existencia material, bajo las condiciones reales de la sociedad de clases, se convirtió en el núcleo de la filosofía de la cultura que Marx opuso a Hegel". (53)

La cultura no es solamente el mundo intelectual, moral y artístico, sino que está íntimamente ligado a los procesos materiales y sociales.

El rechazo de Marx de las concepciones naturalistas, biológicas, espiritualistas e idealistas de la cultura, hace que ésta sea concebida como participación de los jóvenes en una actividad determinada por las tareas del tiempo y del lugar, de acuerdo con las perspectivas del desarrollo social.

La cultura así concebida es el reflejo de la actividad material y social y no una actividad independiente.

¿Cuál es el contenido marxista de la cultura?

Suchodolski explica los diferentes contenidos de la palabra cultura (54) que no me detengo en explicar ahora mismo. Lo importante es que el contenido de la cultura en sentido clásico se reduce a valores espirituales, es decir, a la literatura, las bellas artes, el teatro, el cine, la música, pero no pertenece a la cultura de la ciencia, la técnica, la actividad social, la economía, la política. Para Marx el contenido de la cultura abarca tanto el mundo interno como el de las relaciones interhumanas, abarca toda la actividad humana de todo tipo.

El contenido de la cultura viene determinado por la actividad del hombre en su lucha por la existencia de la especie humana, creando su propio ambiente y satisfaciendo sus necesidades. Por eso, no hay que distinguir el hombre cultural y el hombre natural, como si el contenido de ambas realidades fuesen distintas.

No hay duda de que la cultura cambia con el tiempo, pero ¿qué es lo que cambia, el contenido, las bases, o el carácter?

Para Suchodolski es injusto ver el cambio de la cultura o en términos de progreso, pues no tiene en cuenta los valores constantes o en términos de las categorías de mutaciones, pues no tienen en cuenta el sentido histórico.

Suchodolski rechaza el cambio de la cultura basado sobre los factores geográficos (Ratzel), los recursos naturales, la población (Durkeim), la raza (Chamberlain), factores espirituales (Carlyle), la inspiración religiosa (Toynbee) y la explosión creadora (Spengler). (55)

Todas estas teorías o son racionalistas y deterministas o irracionales o indeterministas.

El cambio cultural, lo entiende Marx sobre las bases hegelianas de la dialéctica, es decir, la contradicción entre las fuerzas productivas y las relaciones sociales. Con claro sentido dinámico y dramático. La alienación y su superación son las claves de la concepción marxista del cambio cultural.

"Este concepto marxista es hoy en día el tema esencial de las discusiones filosóficas sobre la problemática cultural... En el concepto marxista de la cultura, lo más destacado y atractivo bajo el punto de vista intelectual es el convencimiento de que, al analizar la cultura humana, es preciso pronunciarse en contra de quienes tratan de reducirla a un orden puramente natural o espiritual. Marx rechazó ambas tesis, que en muchos casos se presentaban como alternativas y criticó este carácter alternativo". (56)

Ahora bien, ¿qué carácter tiene el concepto de cultura marxista, si rechaza el espiritualismo y el naturalismo?

Parece ser que por primera vez se intentó una filosofía de la cultura que liquidaba la contradicción entre lo espiritual y lo material.

La teoría marxista, que es definida como materialista, entiende que lo espiritual radica en la vida material de los hombres. La variabilidad espiritual está íntimamente ligada a la variabilidad de la vida real. (57)

Lo que de espiritual hay en el hombre debe reflejarse en las formas materiales de la sociedad y las formas materiales creadas por

el hombre tienen un contenido espiritual y social. (58)

Esta concepción marxista de la cultura es expresión dialéctica de lo espiritual y lo material, de lo humanista y de lo técnico, la cultura como literatura y como arte, la civilización como algo económico y como algo técnico.

Es, al mismo tiempo, superadora a través de la dialéctica de lo objetivo y lo subjetivo, proponiendo la cultura como el vínculo indisoluble de esas dos realidades. Precisamente, a partir de la unión de lo objetivo y lo subjetivo Marx critica las diversas concepciones de cultura existentes. En la concepción burguesa la cultura es la cultura de lo objetivo, de los días de fiesta, de la separación del hombre del trabajo, y de la técnica, de lo espiritualista. La concepción materialista lo reduce necesariamente al mundo objetivo, desligando al mundo del hombre. En la expresión ya conocida por nosotros, se trataría de la concepción del hombre verdadero que no puede ser real, o del hombre real que no puede ser verdadero.

Ahora bien, en una sociedad como la socialista, que se supera la contradicción de lo objetivo y lo subjetivo, a través de la transformación de la realidad, se podrá solucionar el conflicto de una concepción de la cultura o como algo subjetivo o como algo objetivo. Y aquí radica lo esencial de la concepción marxista de la cultura:

"La convicción de que es realmente posible esa objetivación del hombre y esa humanización del objeto, constituye el eslabón central de la teoría marxista del hombre... a la vez que el principal eslabón de la teoría marxista de la cultura". (59)

Y en esta posibilidad de solución de lo objetivo y lo subjetivo en la concepción marxista de la cultura radica la diferencia esencial con los demás conceptos de cultura.

Nos enfrentamos, pues, a una concepción de la cultura que ni es espiritualista ni materialista solamente, que no es ni subjetiva ni objetiva, que no es del día de fiesta o del día ordinario, que no es ni fatalista ni independiente de la realidad. Es un concepto de cultura que basándose en las conquistas de los hombres de la realidad en que viven, el mundo se humaniza y se subjetiviza y materializa. He aquí la dialéctica fundamental del contenido y del concepto de cultura marxista.

Como muy bien dice Suchodolski:

"Marx, nunca separó -de acuerdo con las exigencias de la dialéctica- los procesos históricos reales, en los elementos separables abstracta y estaticamente, "de la materia y del espíritu", de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción de la base económica y de la estructura social". (60)

Lo dialéctico de la concepción marxista de la cultura, implica el rechazo de toda concepción independiente y autónoma de la cultura, y su papel fundamental estriba en ser responsable de las grandes transformaciones sociales que a su vez sirvan de contenido al proceso cultural. La cultura tiene una autonomía determinada, limitada por el desarrollo general.

Otra de las características marxistas de la cultura es su carácter integrador.

¿Qué quiere decir este carácter integrador de la cultura marxista?

La disolución de las antinomias de lo subjetivo y lo objetivo, de lo espiritual y lo material, de la especialización y la generalización, de la vida interior y del fetichismo. Es decir, la concepción metodológica marxista a la que acabamos de referirnos puede y debe extenderse y generalizarse a todas las esferas de la cultura. (61)

Cada aspecto cultural debe ser examinado a la luz del mundo de los objetos y a la vez descubrir los contenidos humanos que encierra, tanto social como individualmente. Es la objetivación del hombre y la socialización del mundo de los objetos. Este carácter integrador no solamente se refiere a las ciencias sociales, sino a todo lo que abarca la cultura, que son las ciencias, las matemáticas, las ciencias naturales y la técnica.

"El concepto de integración de las ciencias que aquí sugerimos como la búsqueda de su denominador humanístico, permite, pues, no solamente crear un lenguaje común entre los juristas, sociólogos, pedagogos y psicólogos, sino también entre los historiadores políticos y los historiadores de la literatura y el arte; permite así mismo hasta cierto punto el entendimiento entre los humanistas y los científicos naturales y los técnicos sobre la base de que el conocimiento de la naturaleza y de la producción material de los individuos tiene un sentido humano, al igual que todas las demás esferas de la actividad social". (62)

Enfocado desde el punto de vista histórico, la cultura tiene importancia desde el momento que se presenta como algo sintético y no fragmentario, basta tener en cuenta el esfuerzo realizado en este sentido en el trabajo realizado por científicos, bajo el mandato de la UNESCO. (63)

La importancia, pues, de la cultura desde el punto de vista marxista queda patente en lo expuesto.

Me interesa sobre todo hacer notar que Suchodolski bebe en las fuentes ideológicas marxistas y que los conceptos expuestos los veremos vivos otra vez cuando hagamos la exposición del concepto de educación, de los fines de la educación y de las tareas que propone Suchodolski.

Creo que quedan claramente delimitadas también todas las bases de la pedagogía Suchodolskiana, el concepto del hombre, las bases pedagógicas de Marx y Engels, el concepto de personalidad, la relación de la sociedad y el hombre, el método dialéctico, la filosofía de lo objetivo y lo subjetivo, el concepto de cultura, los fundamentos de la educación burguesa, trabajo y educación, educación política, educación y revolución.

4.12. APORTACIONES DE SUCHODOLSKI AL CONCEPTO DE CULTURA

Hemos visto las bases marxistas del concepto de cultura, tal como lo entiende Suchodolski, pero, ¿aporta algo especial Suchodolski al

concepto de cultura?

El autor sitúa la cultura en unas condiciones temporales distintas a las de Marx. Otra de las características del concepto de cultura Suchodolskiano es que está enmarcado en una amplia concepción ontológica, filosófica y social. Y sólo desde esta perspectiva se puede entender el auténtico mensaje de Suchodolski.

Suchodolski entiende que un carácter esencial de la cultura debe ser la postura creadora ante la realidad, en contraposición con una postura de aceptación pasiva y de consumo cultural. La postura creadora tiene un gran significado social en todo el quehacer del hombre, pues es síntoma de que se abandona la acomodación y la aceptación y se opta por la libertad como auténtico estilo de vida.

El concepto de cultura dentro del socialismo hay que entenderlo sobre las bases de la democratización, es decir, de un acceso masivo al mundo de la cultura de amplias capas de la sociedad, de una postura creadora, y, sobre todo, como el resurgimiento de un nuevo sistema de relaciones entre la cultura y la vida.

A mi modo de ver, en este último aspecto indicado radica algo típico del concepto Suchodolskiano de la cultura, y a la vez el concepto socialista más genuino de cultura.

¿Qué quiere decir esta nueva relación de la cultura y la vida?

Suchodolski reconoce las contradicciones históricas que han existido entre la cultura y la vida y los medios que se han propuesto para resolverlas.

La contradicción radica en concebir la cultura como reino del espíritu, como algo característico de los días festivos, como patrimonio de unos pocos y la vida como lo cotidiano, lo vulgar, lo material, lo aburrido.

En la superación de esta contradicción radica lo nuevo del concepto socialista de cultura. Esta idea es muy querida de Suchodolski:

"Sin embargo, no es exagerado afirmar que nos encaminamos hacia la superación de esas contradicciones seculares, que nos encontramos en el camino de la reconciliación de la cultura y la vida y que es precisamente esa nueva orientación la que nos permite caracterizar correctamente la nueva estructura de la cultura y su dinámica". (64)

¿Por qué es posible la solución entre cultura y vida?

Porque la cultura actualmente ya no es algo típico de los días festivos sino de los días ordinarios: los libros, el cine, la música, el teatro y las artes empiezan a formar parte de la vida diaria de los individuos. El arte en todas sus formas y manifestaciones, es parte inseparable de nuestra vida diaria: el arte como plástica, como arquitectura, como técnica envuelve a todos los hombres en todas partes.

La noción del día festivo y del día ordinario, es muy importante en el pensamiento Suchodolskiano, y abarca el concepto de cultura

como vemos de una manera especial. Pero profundizando en esta visión Suchodolskiana, llegamos a la comprensión de que el meollo central de su mensaje radica en la dicotomía de esencia y existencia, de una visión del hombre concreta, y que atañe al mundo cultural..

El día festivo, como concepto cultural, esconde sus raíces en la historia, que le contrapone al concepto del día ordinario. El día festivo es el de la religión, es el día de lo esencial del hombre; el día ordinario es el día de la existencia, el día de lo banal, el día de lo superficial; el día festivo es el de la vida contemplativa y el día ordinario el de la vida activa. Como vemos, estamos tocado lo más esencial y profundo que va más allá de un mero artilugio en la consideración de lo cultural. Y ahí es donde quiero llegar con el estudio del concepto de cultura Sucholdoskiano. Podríamos decir que el autor, en ocasión de los temas que toca, siempre los resuelve de la misma manera y reduciéndolo todo a unas pocas ideas.

La concepción de lo cultural bajo el prisma del día ordinario y del día festivo, esconde los temas más transcendentales sobre el hombre y su destino.

Las preguntas más fundamentales que se ventilan serían:

¿El hombre vive su auténtica vida en el día ordinario o en el festivo?

¿La vive en la vida terrena de cada día o en los días de fiesta, símbolo de lo eterno, lo trascendente y lo supraterrrenal?

¿El hombre está obligado a vivir una vida ordinaria de trabajo en la que reina el hastío y el aburrimiento para esperar la venida del día festivo, el día de la diversión y el juego?

¿Si la vida común la realiza el hombre en el día ordinario y éste se especifica por el hastío, estamos llamados a vivir el "teadium vitae"?

¿Es lícito dividir la vida en dos grandes e irreconciliables escenarios, el de lo cultural y el del aburrimiento y hastío?

No se puede aceptar el concepto renacentista de hacer de lo festivo el auténtico valor de la vida del hombre, pues sólo unos pocos lo pueden disfrutar. La patria del hombre no es el día festivo, símbolo de lo eterno, de lo esencial, de lo distraído, de lo valioso. Shiller no tenía razón, según Suchodolski, al pensar que la plenitud del hombre se encuentra en los días ajenos al trabajo abrumador de cada día.

La distinción del trabajo y del ocio, según la división histórica que ha llegado hasta nuestros días, traicionan, tanto al hombre como al trabajo.

"El hombre que anda buscando sus rasgos auténticamente humanos en la distracción y no en el trabajo, sólo encuentra en ella un vacío lleno de hastío y de atolondramiento".
(65)

Como vemos, detras del concepto cultural Suchodolski hace asomar los problemas más fundamentales que atañen a la ontología y la filosofía.

La civilización actual, proveniente esencialmente de una visión de la vida que contrapone lo cultural al trabajo de cada día, nos ha abocado en una vida sin sentido. Al no hacer del trabajo ordinario el centro de la búsqueda de los valores, se ha vuleto al hombre esquizofrénico, y le hace vivir dos vidas que son ambas vacías, la del trabajo y la del día de fiesta.

El aburrimiento del hombre moderno, no es por el abandono de la idea de Dios, dice Suchodolski. No tienen razón en este sentido ni Revers, ni Jacobi, ni Marcel, el hombre encontrará su sentido en el mismo trabajo y cuando éste adquiriera su auténtico sentido humano y de potenciador de las cualidades y aptitudes del hombre.

Tampoco el existencialismo basta para solucionar este conflicto tan trágico que vive el hombre moderno, al enfrentarse a la dicotomía día festivo-día ordinario, y el aceptar que el sino del hombre es aceptar lo inaceptable, es dejar al hombre moderno sin salidas.

Hay que hacer salir al hombre, según Suchodolski, del fracaso ontológico en que se halla sumido, del fracaso de la existencia por esa visión dicotómica de los días de fiesta y los días ordinarios, del mundo de la cultura y el mundo del trabajo, del día de lo esen

cial y del día de lo existencial.

Así, pues, el mensaje profundo de la visión cultural de Suchodolski nos lleva al problema esencial del hombre, tema que ha sido también el centro de los pensamientos filosóficos de Jaspers.

Suchodolski rechaza como solución a la dicotomía en la que vive el hombre "del día y de la noche", el que el hombre tenga que vivir en dos dimensiones contradictorias, en tensión dialéctica continua. El hombre no puede ser objeto al mismo tiempo del amor y del odio de Dios.

"Estamos seguros de que el interrogante acerca del estudio de nuestra existencia no puede obtener una respuesta satisfactoria desde el punto de vista de los días festivos concebidos como unos días de vinculación religiosa con la esencia del ser. El hombre moderno difícilmente puede aceptar la tesis a tenor de la cual todo lo que realiza cotidianamente sólo tiene un sentido a través de su supeditación al gran día de fiesta en el que habría de crearse y consolidar el valor metafísico de la existencia humana. El hombre moderno desea crear en el valor propio de lo que realiza y considerar sus días de trabajo como la base del sentido de la vida". (66)

El hombre no puede vivir de ahora en adelante bajo el signo de la supeditación del día ordinario al día festivo. Todo lo contrario, el hombre debe encontrar su sentido en la vida y en la cultura de los días ordinarios, algo que para Suchodolski es completamente nuevo en la historia.

Este es un mensaje importantísimo para entender el concepto de cultura expuesto por Suchodolski; la cultura es la que se realiza en

los días ordinarios, está vinculada con la existencia cotidiana, es el patrimonio de todos, no es la expresión espiritualista y esencialista de toda la historia social.

La cultura suchodolskiana está desligada de toda la historia social de la humanidad, tal como se la ha concebido hasta ahora. El nuevo humanismo centra la cultura como un algo creador cuyo contenido es esencialmente distinto del mantenido hasta ahora. Y enmarcando toda esta concepción cultural se encuentra el trabajo, no ya deshumanizado sino preñado de humanismo, no ya explotador sino creador, no aburrido sino ilusionado con las aptitudes de los hombres, un trabajo de todos los días que se hace cultura porque en él convergen las nuevas técnicas y las nuevas aportaciones socialistas de humanismo y libertad.

"El hombre está allí donde transcurre su vida cotidiana. Es tal como es su vida. Se transforma en la medida en que puede hacerlo su realidad cotidiana... Pues al fin y al cabo, ¿hay para el hombre algo que sea más valioso que lo que realice? Así pues, tan pronto como se amplía la esfera de lo que realiza en su vida cotidiana, se convierte en el hombre más pleno y feliz... Tal es la visión del futuro y la realidad que estamos creando". (67)

Otro factor que influye decididamente en la solución de la contradicción entre vida y cultura es la integración de lo científico y lo técnico. Si durante siglos lo científico y lo técnico estaban divorciados de las masas populares y sin ninguna relación con la vida diaria, hoy día la cultura científica intelectual y el trabajo humano se relacionan entre sí en la mayoría de las profesiones.

Ahora bien, el cambio de significado tanto del arte como de la técnica y la ciencia en el mundo moderno, ayudan a la integración de la cultura y la vida.

La ciencia ya no es una superestructura cultural, reino de unos pocos afortunados y privilegiados, que está en contradicción con la existencia material y social de los individuos, sino que es una parte de esa existencia. Al formar parte el arte, la ciencia y la técnica de la vida ordinaria, ya no existe contradicción entre la vida diaria de millones de personas y aquellos aspectos que durante siglos se consideraron como típicos del mundo cultural.

El arte, la ciencia y la técnica, son cada vez más, no ya reinos del espíritu lejanos del hombre ordinario, privilegio de unos pocos, actividades restringidas para el día festivo, sino que son realidades íntimamente vinculadas con la actividad transformadora de la realidad cotidiana de los hombres, de aquí que dejen de ser en la conciencia del individuo como realidades antagónicas de su vida real y normal.

En lo histórico y concreto, lo cultural se vuelve vida y la vida se vuelve cultura. Este sería el gran mensaje sobre el concepto de cultura mantenido por Suchodolski.

Lo que subyace a toda esta visión Suchodolskiana de la cultura es, ante todo, un nuevo concepto de trabajo, tema que se ha tratado anteriormente, y que podemos resumir como un trabajo, en contraposi-

ción al de la sociedad capitalista, como creativo, como satisfactor de las necesidades humanas, y no como mero instrumento de subsistencia física. El progreso técnico y social han ayudado eficazmente a una concepción y práctica completamente distinta del trabajo.

Partiendo de esta hipótesis se cancela otra de las contradicciones más características de los últimos siglos, según Suchodolski, es decir, la contradicción trabajo-ocio, tal como aparecía en el capitalismo. La cultura socialista elimina esta contradicción al preparar a los individuos para la actividad creadora, aún dentro del trabajo. Lo cual significa que se tienen en cuenta las aptitudes y aficiones individuales. Sólo a través de la conjunción del trabajo con las aptitudes y aficiones podemos generar una actitud creadora en los individuos, de tal manera que el trabajo sea ocio, y el ocio trabajo.

El concepto Suchodolskiano de cultura se basa en la solución a las contradicciones históricas entre cultura y vida, día festivo y día ordinario, ciencia y técnica, ciencia y trabajo, trabajo y ocio.

Para Suchodolski la posibilidad de una convergencia entre cultura y vida tiene unas consecuencias filosóficas de primera magnitud y que atañen a la misma esencia del hombre.

La división entre cultura y vida se basaba sobre una concepción dualista del ser humano, alma por un lado, reino del espíritu y de la cultura, y cuerpo por otro, reino de lo material y de la vida. Al-

ma o reino de los valores y cuerpo o reino de las necesidades materiales.

Partiendo de esta concepción se entendía la cultura como un lujo, que se mantenía por las contradicciones sociales, la cultura era síntoma de poder y de distinción de las capas altas de la sociedad sobre las bajas. Para los oprimidos la cultura era símbolo al que había que aspirar, la salida de la pobreza y la miseria.

Ahora bien, para Suchodolski todo esto desapareció con el socialismo:

"En la sociedad socialista, desaparecieron todas estas contradicciones: la cultura dejó de ser el bien de unos pocos cuantos privilegiados encargados de velar por ella y de lucirla. Sin embargo, la cultura sigue existiendo... Y no sólo lo sigue existiendo, sino que por añadidura asume en la conciencia social un valor típicamente específico. Pues cabe afirmar que, tan pronto como la cultura deja de ser necesaria a los individuos únicamente como medio para ser algo en la vida, se convierte precisamente en una necesidad realmente y directamente necesaria, sencillamente en una necesidad humana". (68)

Suchodolski indica por fin que la cultura dentro de la sociedad socialista no es un valor instrumental, sino que la cultura tiene un valor por sí misma. Y sobre todo, la cultura en la sociedad socialista sirve para la creación de unas nuevas relaciones interhumanas. La cultura de la convivencia dentro del socialismo se basa en que son los hombres los que crean dichas relaciones y no instancias superiores y metafísicas. Las relaciones interhumanas vienen determinadas por un quehacer común con vistas a determinados objetivos y una actitud del hombre hacia el hombre.

Para Suchodolski, pues, la cultura es la unión indestructible de la cultura con la vida misma, de tal manera que nada pueda afectar al hombre que esté fuera del ámbito de la cultura.

En esta descripción de la cultura manifiesta el interés integrador del autor, la presentación dialéctica de los temas, la superación de las antinomias que han tenido lugar durante tantos siglos en la concepción de la cultura, el presentar a la vida diaria y de trabajo como la fuente única y verdadera de todo el acontecer humano, la huida de las concepciones espiritualistas de la cultura, la exclusión del elitismo cultural, y, sobre todo, apoyándose en las concepciones de Marx, aplicar sus ideas al mundo y a la civilización actual, con todas las ventajas y desventajas que esto supone. La superación de la división de ciencia, cultura, trabajo, técnica y arte. Todo en el mundo actual entra dentro del mundo de la cultura.

4.13. CONCLUSIONES

¿Qué se puede decir del concepto de cultura Suchodolskiano?

El concepto Suchodolskiano de cultura es, ante todo, un exponente claro de todo el pensamiento del autor, y en él se manifiestan las características tanto metodológicas como filosóficas y pedagógicas de Suchodolski. No quiero repetir aquí la presentación metodológica del tema, pues ya es suficientemente conocido. Sí me interesa

profundizar en lo filosófico e ideológico del tema.

Partiendo de la concepción del hombre como ser dual, espíritu y materia, partiendo de la contradicción entre la cultura y la vida, lo festivo y lo diario, el trabajo y la cultura, Suchodolski intenta solucionar todas estas contradicciones. ¿Realmente lo consigue Suchodolski?

Si el autor es consecuente con toda su manera de pensar, y lo es, mi punto de vista es que Suchodolski no puede solucionar lo que él considera el problema de la cultura a través de la historia.

La dialéctica fundamental que plantea Suchodolski con el tema de la cultura es la de espíritu contra materia, espíritu y vida, o en otras palabras, lo que a mi juicio constituye el hilo fundamental filosófico del pensamiento Suchodolskiano, esencia-existencia.

Lo que Suchodolski intenta es rechazar el concepto de cultura como perteneciente al reino del espíritu, al reino de las ideas, al reino de la metafísica, y situarlo en el reino material. Esto conlleva un problema tanto ontológico como de conocimiento. El problema ontológico, consiste en la negación de que no existe más realidad que la material, aunque el autor intenta decir y demostrar que lo espiritual se adquiere a través de la vida, que la cultura es el conjunto de factores espirituales y materiales, pero ¿cómo se puede aceptar esta manera de pensar, cuando sólo se admite una de las partes en litigio, es decir, la material?

El autor a través de grandes elucubraciones intenta demostrar que su teoría sobre la cultura es la solución de las antinomias de lo objetivo y lo subjetivo, de lo material y lo espiritual, de lo dual en el hombre. ¿Pero qué contenido de subjetivo, de espiritual existe en un concepto de cultura que sólo se plasma en la actividad material del hombre?

El problema filosófico que subyace a esta visión de cultura se basa en la negación de toda realidad metafísica, de toda realidad esencialista del ser humano.

El autor "juega", a mi modo de ver, con conceptos poco claros y de terminados al intentar explicar el concepto de cultura.

Uno es el concepto de democratización cultural. Es verdad que la cultura no ha estado al alcance de las masas populares, pero el querer democratizarla no debe significar privarla del sentido fi losófico que tiene y convertirla en una realidad exclusivamente material, aunque él diga que en ella se da el reflejo de lo espiritual. El afirmar que la cultura hasta ahora, ha sido el reino de unos pocos privilegiados, y por eso tacharla de espiritual, no es congruente. El uso de lo festivo y lo diario, es una manera ingeniosa de destruir lo espiritual de la cultura para convertirlo en algo específico de la actividad material humana.

El autor intenta demostrar que el arte, la ciencia, la técnica, el trabajo, todos pertenecen al reino de la cultura, con lo que toda actividad humana es cultural y toda cultura es trabajo human

no, con lo que a mi modo de ver se rebaja al hombre a unas condiciones de vida exclusivamente materiales.

El autor también afirma que la cultura es el reflejo de la realidad material, ¿cómo de ese reflejo puede nacer algo espiritual entitativamente distinto a lo material? No es de extrañar esta manera de pensar de Suchodolski pues ésta es su visión filosófica sobre el tema, pero es intentar demasiado el querer hacer de su pensamiento la solución a la antinomia histórica de la cultura como espiritual y material.

Como muy bien dice el autor, el fundamento de la falsa concepción de la cultura hasta ahora proviene de una falsa concepción del hombre como ser dual: espíritu y materia. Ya sabemos cual es la solución propuesta por Suchodolski a este tema, lo espiritual del hombre proviene de la actividad en lo concreto. Es una manera ingeniosa de solventar el tema, pero en el fondo no es más que una tautología, de tal manera que eso espiritual o esencial del hombre, se convierte, en cierta manera, en algo desconocido e imposible de precisar.

La cultura, pues, rechazados los conceptos espiritualistas, esencialistas, metafísicos, necesariamente se convierte en una realidad material, a la que con todo derecho el autor la puede llamar ordinaria, de trabajo, material.

La pregunta que hay que hacer es la siguiente: ¿Se distingue algo la cultura, según esta manera de pensar, de cualquier otra activi-

dad humana? No. Si el arte es trabajo, si la técnica es arte, si la ciencia es técnica porque todo se unifica en la actividad material del hombre, difícilmente podemos distinguir entitativamente un concepto y una realidad de otra.

Nos enfrentamos, pues, a un concepto de cultura, que desprovisto de su significado histórico y como fuente de la manifestación espiritual del hombre, como distinción de las distintas actividades humanas, queda reducido a aquello que es la línea conductora de todo el pensamiento Suchodolskiano: la existencia histórica, material y concreta entendida como realidad constitutiva del hombre.

La cultura, a mi juicio, se reduce a una realidad no específicamente determinada ni diferenciada de todas las demás actividades humanas.

Como veremos más tarde, al negar también el autor que existan cuatro aspectos distintos de la educación humana: lo intelectual, lo físico, lo moral y lo estético, como se entendía al modo clásico, la formación estética, en cuanto cultural y específica desaparece.

Si no se admite más realidad que la material, difícilmente se puede llegar a comprender el significado de lo cultural.

Lo demás, a mi juicio, son divagaciones sin entidad que las pueda definir.

No quisiera terminar este tema, sin hacer hincapié en los aspectos positivos del concepto cultural de Suchodolski.

Ante todo, el interés de Suchodolski por ampliar lo cultural, tal como él lo entiende, a las amplias masas de la sociedad. Este es un reto para cualquier sociedad. El arte, la música, etc., deben acercarse sin duda a las masas populares y no puede quedar restringido a unos pocos privilegiados.

Otro aspecto importante que trata Suchodolski es hacer del trabajo un mundo distinto del que ha sido hasta ahora, si los obreros pasan la mayor parte de su vida en el trabajo, éste tiene que adquirir un significado y contenido distinto. Tiene que ser más creativo, más humano, más preñado de los intereses y aptitudes de los individuos. Este también es un gran reto al que tiene que responder la sociedad actual.

De alguna manera tiene que desaparecer la dicotomía tan pronunciada en la que viven algunos hombres, es decir, la dicotomía del día festivo y del día ordinario, hay que liberar al hombre de la esquizofrenia en la que se halla sumido.

Lástima que el autor, junto con estas valiosas aportaciones, en el fondo, a mi juicio, destruya el auténtico concepto del hombre y de la cultura, reduciéndolo a unas dimensiones estrechas que le abocan necesariamente al sin sentido de la existencia.

NOTAS

1. MANACORDA, M.A, Marx y la pedagogía moderna, Barcelona, Oikos-Tau, 1969, 19-21.
2. PLEBE, Armando, "¿Existe una pedagogía marxista?", Riforma della scuola, 4 (1965) 10-11.
3. DIETRICH, Theo, Pedagogía Socialista, Salamanca, Sigueme, 1976, 108.
4. SUCHODOLSKI, Bogdan, Teoría Marxista de la educación, Mexico, Grijalbo, 1965, 161-162.
5. Ibidem, 312.
6. DIETRICH, Theo, op. cit., 31-33.
7. MANACORDA, M.A, op. cit.,
8. SUCHODOLSKI, Bogdan, op. cit., 4.
9. Ibidem, 8.
10. Ibidem, 14.
11. Ibidem, 16.
12. Ibidem, 28.
13. Ibidem, 32.
14. MANACORDA, M.A, op. cit., 21.
15. DIETRICH, Theo, op. cit., 16-20.
16. SUCHODOLSKI, Bogdan, op. cit., 37.
17. Ibidem, 44.
18. Ibidem, 104-105.
19. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, Barcelona, Laia, 1976, 50.
20. SUCHODOLSKI, Bogdan, Teoría Marxista de la educación, loc. cit., 54.
21. Ibidem, 25.
22. Ibidem, 55.
23. Sobre el contenido y significado de la unión de la enseñanza y el trabajo productivo ver, MANACORDA, M.A, op. cit., 21-46, y DIETRICH, Theo, op. cit., 31-51.

24. Ibidem, 85.
25. Ibidem, 101.
26. Ibidem, 110.
27. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, Barcelona, Península, 1975, 178-187.
28. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, loc. cit., 23.
29. SUCHODOLSKI, Bogdan, Teoría Marxista de la educación, loc. cit., 124.
30. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, loc. cit., 85.
31. Ibidem, p. 59.
32. SUCHODOLSKI, Bogdan, Teoría Marxista de la educación, loc. cit., 220.
33. Ibidem, 132.
34. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, loc. cit., 54.
35. Ibidem, 48.
36. Ibidem, 46.
37. SUCHODOLSKI, Bogdan, Teoría Marxista de la educación, loc. cit., 151.
38. Ibidem, 152.
39. Ibidem, 154.
40. Ibidem, 236.
41. Ibidem, 265-266.
42. Ibidem, 272.
43. Ibidem, 280.
44. Ibidem, 167-168.
45. Ibidem, 168-169.
46. Ibidem, 171.

47. Ibidem, 173-174.
48. Ibidem, 179.
49. Ibidem, 301.
50. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, loc. cit., 238.
51. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, Barcelona, Laia, 1977, 81.
52. SUCHODOLSKI, Bogdan, Teoría Marxista de la educación, loc. cit., 165.
53. Ibidem, 167.
54. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 131-4.
55. Ibidem, 139-40.
56. Ibidem, 141.
57. Ibidem, 142.
58. Ibidem, 142-3.
59. Ibidem, 145.
60. SUCHODOLSKI, Bogdan, Teoría Marxista de la educación, loc. cit., 188.
61. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 150.
62. Ibidem, 152.
63. Ibidem, 153.
64. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, loc. cit., 248.
65. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 115.
66. Ibidem, 123.
- Ibidem, 126-7.
- SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, loc. cit., 255.



Roberto Pascual Pacheco



* 5 3 0 9 8 5 8 4 4 4 *

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

X-53-267-91-

FILOSOFIA Y EDUCACION EN LA OBRA DE BOGDAN SUCHODOLSKI

TOMO II

Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad Complutense de Madrid
1982



BIBLIOTECA

© Roberto Pascual Pacheco
Edita e imprime la Editorial de la Universidad
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía
Noviciado, 3 Madrid-8
Madrid, 1981
Xerox 9200 XB 480
Depósito Legal: M-6239-1982

447

CAPITULO V

CONCEPTO Y DEFINICION DE PEDAGOGIA ...

No es fácil tarea dar una definición clara de lo que Suchodolski entiende por pedagogía, ordinariamente ésta se encuentra definida por su objeto, finalidades y tareas. A través de las obras del autor se hallan dispersos diversos conceptos, que podrían ayudar a encontrar una definición o mejor los diversos rasgos que unidos entre sí, nos darán una imagen adecuada de lo que entiende por pedagogía.

5.1. PEDAGOGIA Y EDUCACION

La primera pregunta que, tal vez, habría que formular es la siguiente: ¿Es lo mismo pedagogía que educación para Suchodolski?.

No es fácil la respuesta.

Parece ser que para Suchodolski, la pedagogía es una ciencia teórica que intenta responder al por qué los individuos son concretamente como son e intenta estudiar el cuadro de sus mutaciones. Sería una ciencia que no está directamente relacionada con la práctica.

La pedagogía, como ciencia teórica estudia:

"...los procesos modeladores de los individuos". (1)

Pero a su vez la pedagogía debe convertirse en ciencia educacional, la pedagogía debe crear a la propia educación.

"Así concebida, la pedagogía crea -en cierto sentido- su propio objeto analítico, por cuanto interfiere en la actividad educativa y forma su contenido". (2)

De alguna manera, pues, la pedagogía como teoría y la educación como práctica son dos realidades íntimamente ligadas, formando como una entidad de relación de causa a efecto, que se influyen mutuamente. La pedagogía crea una actividad educacional y ésta influye en la pedagogía.

La pedagogía como práctica se llamaría actividad educacional y la ciencia que estudia la actividad educacional sería la pedagogía.

5.2. LA PEDAGOGIA COMO TEORIA Y PRACTICA

El tema anterior está íntimamente ligado con la concepción que adopta Suchodolski sobre qué tipo de ciencia es la pedagogía. Por un lado es una ciencia teórica que responde al por qué los individuos son como son,

"... ciencia teórica cuya función estriba en responder a la pregunta del por qué los individuos son concretamente lo que son y en elaborar el cuadro de sus posibles mutaciones". (3)

Es una ciencia teórica sobre los procesos modeladores de los individuos en el desarrollo histórico. Es una ciencia que abarca muchos pensamientos pedagógicos. Es una ciencia teórica sobre la

actividad transformadora de la realidad educativa. Es una ciencia teórica que analiza,

"... de qué manera los hombres se transforman a través de su propia obra, de qué manera existe un nexo dialéctico entre su asimilación del patrimonio acumulado y su superación y la creación de lo nuevo". (4)

La pedagogía es la ciencia que "investiga la realidad educacional mutable".

La pedagogía es, pues, una ciencia teórica, que no sólo se ocupa de la actividad educacional, sino que es una base teórica que profundiza y da razón del por qué de esa actividad. Es, pues, una ciencia que dirige una actividad concreta. Es decir, que responde al por qué hay que educar de la manera que hay que educar.

Pero para Suchodolski la pedagogía es al mismo tiempo una ciencia práctica.

¿Por qué es una ciencia práctica?

El autor responde diciendo que si no sabemos responder al por qué los hombres se forman como se forman, difícilmente podremos enfocarnos correctamente la actividad educacional. La pedagogía como ciencia práctica orienta la actividad educacional y cómo debe ser ésta.

El autor apela a su propia experiencia para decir que se puede superar la división de la pedagogía como ciencia teórica y práctica.

"Mi propia experiencia me ha convencido, desde hace ya muchos años, de que es posible superar las supuestas diferencias esenciales entre la pedagogía como ciencia teórica y la pedagogía como ciencia práctica". (5)

¿De dónde proviene esa posibilidad de superación?

Precisamente del mismo origen de lo que es la pedagogía; si ésta trata de los procesos que modelan al hombre, ¿éstos no se pueden cambiar?... ¿Tiene que aceptar el hombre estos procesos necesariamente? No. A través de la educación, lado práctico de la pedagogía, podemos cambiar esos procesos y éste es el papel de la educación. Desde el punto de vista del quehacer educativo se hace práctica la pedagogía que asume nuevas realidades presentes y futuras. La relación pedagógica teórica-pedagogía práctica, para Suchodolski, es una dialéctica de negación del pasado y superación del presente.

La pedagogía ilumina la actividad educativa y ésta va creando una nueva realidad y al hacerlo enriquece a su vez el contenido teórico de la pedagogía.

La pedagogía como ciencia teórica no crea un determinismo en el quehacer educativo, puesto que le indica las pautas de actuación histórica sobre los que se funda esa actividad educativa.

Los contenidos de la actividad educativa vienen determinados por condicionamientos históricos que se pueden cambiar.

Precisamente el autor, que dice que su obra se inclina más hacia la pedagogía teórica que práctica, propone que este estudio abra el camino para el cambio de las razones que hicieron que la actividad educacional se concretase de una manera determinada en el pasado y cómo debe ser el presente y el futuro.

El tema de la pedagogía como ciencia teórica y práctica no carece de importancia; todo lo contrario, es vital desde el punto de vista de Suchodolski.

Tal como enfoca el autor la pedagogía como teoría, es decir como estudio de "los procesos modeladores del hombre" encierra en sí misma la capacidad transformadora de la realidad y de la actividad educativa, adecuadamente orientada, los puede cambiar y en esto consiste la esencia de la unión de la pedagogía teórica y práctica.

Esta visión deshace así mismo las contradicciones a las que nos abocan los enfoques inmutables de la visión pedagógica pasada.

Al enfrentarse el hombre a la transformación de los procesos que le modelan, puede crear una realidad más humana y menos contradictoria consigo mismo.

Precisamente debido a esto en el futuro ya no habrá que elegir entre humanismo y civilización.

. . .

"¿Acaso hemos de elegir entre la pedagogía del aislamiento y la pedagogía de la multitud, entre la pedagogía de la personalidad y la pedagogía de la mancomunidad, entre la pedagogía de la cultura y la pedagogía de la técnica, entre la pedagogía de la libertad y la pedagogía de la coacción, entre la pedagogía de la formación y la pedagogía del adiestramiento, entre las perspectivas utópicas y las perspectivas oportunistas?". (6)

La solución y unión de la pedagogía teórica y práctica, lleva a la solución de la contradicción humanismo-civilización y a la superación de la alienación. A esta labor de la pedagogía Comenio llama la "enmienda de todas las cosas humanas".

La pedagogía, al descubrir los procesos de modelación del hombre, propone las pautas para una actividad educacional superadora de la alienación.

La superación del mundo inhumano exige una acción educadora adecuada para ese mismo fin.

Y precisamente en ese actuar en la sociedad, se encuentra la solución radical del problema entre teoría y práctica pedagógica.

"Partiendo de esta nueva postura, es posible enfocar de otro modo el problema de la relación entre la teoría y la práctica: la práctica es la actividad educativa que se realiza concretamente dentro de la sociedad; debe asumir los rasgos de una educación de los individuos con miras a un mundo futuro mejor". (7)

Basándonos en las diferencias entre la pedagogía teórica y práctica indicaba anteriormente, se esclarece la dialéctica de esta concepción de la pedagogía.

La pedagogía, pues, al ser como teoría un estudio de los procesos humanos y reales es la fundamentación de las prácticas transformadoras de dichos procesos. Es teórica en cuanto estudia el cómo y el por qué los hombres se transforman a través de la actuación, que es el lado práctico de dicha teoría.

"De acuerdo con esta concepción, la pedagogía permite no sólo superar las contradicciones de la teoría y la práctica sino que permite así mismo determinar en forma nueva la situación del papel de la pedagogía ante las demás ciencias. (8)

Opino que este primer rasgo de la pedagogía Suchodolskiana es enormemente importante para la comprensión de su teoría.

Es dialéctica en su metodología y presentación. Es dialéctica de la teoría-práctica y superación de la misma.

Es esfuerzo conciliador tan característico del enfoque intelectual y personal de Suchodolski. Es un enfoque para el presente y para el futuro. Y ante todo y sobre todo intenta ser una ciencia de la transformación de la realidad; es una ciencia que nos enseña el por qué de la deshumanización de la realidad y del hombre; es decir, de la alienación y a la vez es una ciencia que enseña cómo superar el deshumanismo y la alienación.

Desde el principio de su estudio Suchodolski nos hace ver con claridad que la pedagogía socialista es una pedagogía del hombre con la realidad. No es una ciencia que estudia la esencia metafísica del hombre y su comportamiento. Es una ciencia que estudia el por qué y cómo se modela el hombre dentro del devenir histórico concreto.

Habiendo estudiado la diferencia entre pedagogía y educación, y la dialéctica de la pedagogía como teórica y práctica, conviene preguntarse: ¿Cuál es la definición de pedagogía que da Suchodolski?. Creo que las respuestas pueden ser múltiples y variadas según el punto de partida que se adopte.

Las distintas divisiones que voy a indicar a continuación sobre la pedagogía son un tanto arbitrarias, tal vez, pero las considero basadas en las obras del autor y necesarias para entender adecuadamente el tema.

5.2.1. La Pedagogía como causalidad

Entiendo por pedagogía de la causalidad, la pedagogía que busca las causas de un por qué determinado.

En este caso se incluye la definición de Suchodolski de la pedagogía,

"... como una ciencia de los factores modeladores del hombre en su desarrollo histórico". (9)

Esta definición intenta buscar las causas, de una situación concreta del hombre histórico. Esta definición se mueve entre una causalidad determinista del hombre o una capacidad de iniciativa en los procesos históricos. Suchodolski elige la segunda opción. La educación es causa de liberación de unos determinados procesos y de aquí la posibilidad de un proceso racional educativo.

La pedagogía como estudio de los procesos causales de modelación del hombre se proyecta en lo histórico y tiene un pasado, un presente y un futuro.

5.2.2. La Pedagogía como ciencia de lo mutable

Si las causas de la modelación del hombre son históricas y el hombre no está determinado por las mismas, la pedagogía es una ciencia de lo mutable.

"La pedagogía es la ciencia que investiga la realidad educacional mutable, lo que significa que el objeto de sus investigaciones es históricamente mutable". (10)

Según lo que hemos estudiado a lo largo del capítulo anterior sobre la antropología de Suchodolski, vimos que el hombre se forma en y a través de lo histórico y en condiciones de mutabilidad existenciales, en concreto a través de la mutabilidad de la naturaleza del hombre.

Si el objetivo de la pedagogía es mutable, pues se basa en una realidad mutable, se niega la adaptación pedagógica y la preparación a la vida como tal objetivo final.

Si la pedagogía es ciencia de lo mutable no puede haber contradicción entre humanismo y civilización moderna, porque esta es mutable por la acción del hombre hacia un mayor humanismo.

"Esa elección sólo sería necesaria en el caso de que asumiéramos la hipótesis de que entre el hombre y sus obras se manifestase una contradicción cada vez más aguda en la historia. Pero esa hipótesis no es justa". (11)

La alienación del hombre de su mundo se supera por la creatividad del hombre.

No es justo partiendo de lo mutable de la pedagogía que ésta sea preparación del hombre a integrarse en grupos sociales heterogéneos porque el hombre puede superarlos.

5.2.3. La Pedagogía como ciencia del perfeccionamiento social

Para Suchodolski, todas las pedagogías y sistemas educativos existentes hasta ahora no tuvieron en cuenta la mejora y perfeccionamiento social,

"Sin embargo, no tuvimos aún una pedagogía destinada a educar con vistas a la mejora social de la civilización humana, por cuanto hasta ahora no contábamos con una tal educación". (12)

¿Qué significa una mejora social de la civilización?.

La respuesta es:

- participación en la realidad
- creación de nuevas formas sociales.

Estos empeños van unidos con la concepción de la pedagogía como ciencia de la transformación de la realidad.

"...la pedagogía como ciencia sobre la actividad transformadora de la realidad educativa". (13)

El planteamiento Suchodolskiano de la pedagogía es esencialmente distinto del mantenido hasta ahora, lo que implica un planteamiento distinto de los fines y tareas de la educación. El cambio de las estructuras sociales exige una nueva mentalidad y unos nuevos métodos y fines educativos.

Y así define Suchodolski la pedagogía como:

"... conocimiento de la realidad educativa mediante la participación en la creación de las formas más adecuadas a las necesidades de la civilización en desarrollo y a las tareas que la humanidad debe solucionar en esas condiciones". (14)

5.2.4. La Pedagogía como esperanza racional

Esta definición de la pedagogía es, a mi juicio, de las más focales de Suchodolski.

Esperanza de una posible reconcialización del hombre consigo mismo y con la civilización. Esperanza de transformación del hombre a través de su obra. Esperanza dialéctica de la asimilación de un pasado, y superación y creación de lo nuevo, con vistas a un futuro.

La esperanza racional que intenta ir más allá de lo que el hombre es, hacia lo que debe ser.

"...el hecho más importante no es precisamente el de cerciorarse de cómo es el hombre, sino de cómo debe ser. Así pues, la educación es siempre una esperanza racional". (15)

La esperanza racional es lo que Comenio, entiende por la "enmienda de todas las cosas humanas"; es decir la participación del hombre en la reestructuración de la civilización.

La esperanza racional ni es la pedagogía de la utopía ni la pedagogía del oportunismo; ni la pedagogía de la adaptación ni la de la vida interior solamente, sino la pedagogía de la integración.

Es interesante notar que Irena Wojnar, tituló uno de sus artículos sobre la pedagogía de Suchodolski como "esperanza racional" (16) lo que significa dar una gran importancia a este concepto Suchodolskiano.

5.2.5. La Pedagogía como ciencia universal del hombre y la civilización

Suchodolski, al estudiar lo esencial de la pedagogía socialista propone dos criterios fundamentales que la especifican y la diferencian de cualquier otro tipo de pedagogía.

Estos criterios fundamentales son:

- El universal desarrollo del hombre.
- La universalización de la instrucción pública y de la cultura.

"El fijar tal línea se atribuye una importancia particular a dos criterios: a los principios que definen el universal desarrollo del hombre y a aquellos que definen la universalización de la instrucción pública y de la cultura".
(17)

¿Qué significan estos criterios para la pedagogía socialista?.

- Que los dos van indisolublemente unidos.
- Que abarcan a todos los hombres sin distinción.
- Suponen la supremacía del hombre sobre la naturaleza.

Estas ideas ya estaban introducidas por el Renacimiento pero de una manera utópica, el socialismo lucha por la realización de la utopía, aunque queda todavía mucho por realizar.

Los dos criterios anteriormente citados para que se puedan realizar y no se queden en el campo vacío de la utopía, postulan la reconstrucción de la sociedad que asegure su realización.

Pero ¿cómo se puede realizar la reconstrucción social?. Este es un punto también fundamental para entender la pedagogía de Sucho-dolski y que no ha sido bien interpretado por algunos autores.

La reconstrucción social no se logra como consecuencia de la transformación de los hombres a través de una educación adecuada ni de la sicología, ni de la moral; pero tampoco se logra sin la trans-formación de los hombres.

"Es extraña a la tradición del pensamiento pedagógico socialista la esperanza que la reconstrucción social se pueda realizar como consecuencia de la transformación de los hombres, transformación debida a su adecuada educación; es extraña también la esperanza basada en la sicología y la filosofía moral. Pero es extraña también a la tradición socialista la convicción que la reconstrucción social puede conseguirse y desarrollarse sin la predicha transformación de los hombres". (18)

La pedagogía no es la ciencia de la transformación de la realidad llevada a cabo por la acción educativa del hombre; pero tampoco sin el hombre.

No es simplemente la pedagogía de la ciencia de la reconstrucción social objetiva sin más. Es el hombre transformando la realidad.

Nos encontramos de nuevo ante el estilo típico de Suchodolski tanto didáctico como filosófico: la antinomia y la dialéctica siempre superadas por una vía conciliadora. A esto Broccolini lo llama el "complejo Suchodolskiano". (19)

Se da una unión entre realidad y hombre, y entre hombre y realidad. .

Creo que Broccolini no interpreta bien a Suchodolski cuando define su pedagogía como "fenomenología de la situación social objetiva" o "de las condiciones y de las exigencias válidas en una situación concreta" (20) o como la edificación de "una nueva estructura". (21)

La pedagogía de Suchodolski no es solamente la creación de una nueva realidad, que lo es, sino también la creación de un hombre en esa nueva realidad. No se transforma sólo la realidad, se transforma necesariamente el hombre. Porque sino tendríamos un objetivismo vacío o un subjetivismo metafísico. Creo que Broccolini subraya solamente una parte de la antinomia y olvida la segunda parte que es el hombre.

Tiene razón Broccolini de que el criterio metodológico de Suchodolski es el uso de la antinomia, pero se olvida, como dice Wojnar, que la concepción del hombre como ser dinámico es el medio de superar las antinomias.

"...la concepción dinámica del hombre se convierte en una vía para superar las diversas dicotomías". (22)

Ciertamente toda la obra de Suchodolski se puede presentar como un gigantesco intento de conciliación de las diversas antinomias presentadas. Su gran conocimiento de la historia y de la filosofía le dan pie para ello. Ante nosotros se deslizan en las obras de Suchodolski las más variadas antinomias: pasado-presente, esencia-existencia, hombre-realidad, individuo-multitud, utopía-adaptación.

Y hay que notar que para el autor el gozne de toda posible solución se cifra en el hombre. Y este es un mensaje esencial de la pedagogía Suchodolskiana.

5.3. LA PEDAGOGIA COMO CIENCIA DEL SER O DEL TENER

Uno de los enfoques a mi juicio más interesante, por su toque humanista y globalizante es la concepción de la pedagogía como una ciencia que intente o que el hombre "sea" o que el hombre "tenga algo".

Aunque sea incidir demasiado en el mismo tema, conviene notar la metodología de presentación de los temas por Suchodolski; es la antinomia y la dialéctica y la superación conciliadora del autor.

El problema se plantea ante dos concepciones del entronque del hombre ante la realidad; una visión lo considera como el área en que el hombre organiza su vida y la otra visión como las cosas con las que el hombre se asocia, aceptando los límites de la existencia. En el primer caso lo esencial es la actividad del hombre en el ambiente físico y social, en el segundo caso lo esencial es la vida íntima y la forma que esta puede adoptar.

El hombre que concibe la realidad como el área en la que vive, se pregunta "qué debo hacer", mientras que el hombre cuya vida es un complejo de órdenes y obligaciones pregunta: "qué clase de vida debo llevar".

Naturalmente esto lleva a dos concepciones pedagógicas y educativas distintas. Una: la preparación para la vida, y la otra: la formación de la personalidad.

El interés por la formación de la personalidad tuvo su importancia en toda la cultura Europea. Se dieron diversas formas de entender el tema, pero lo común a todas las diferentes escuelas es:

"...la personalidad humana se considera como el objetivo que merece el mayor interés y preocupación en la educación y como tal tiene prevalencia sobre el mundo que le rodea".
(23)

Partiendo de este enfoque se escogieron los métodos más aptos para este fin y se estudió a fondo todo lo que podría significar la palabra y el concepto de personalidad.

"Su objetivo era aparentemente establecer que lo que es el hombre es más importante que lo que hace... la teoría educativa basada en la educación de la personalidad, optó de esta manera por la primera de las alternativas "ser alguien" o "hacer algo". (24)

Se opta, pues, por la calidad de la existencia del individuo.

Nos enfrentamos, pues, a una teoría pedagógica que opta por el individuo, el que es algo, por su personalidad, por la opción de que lo que la persona "es", prevalece sobre lo que "hace"

Creo que esta es una opción radical a la que toda teoría pedagógica se debe enfrentar. Lamento que en las obras escritas sobre Suchodolski, no se haya tocado este punto tan fundamental del autor, pues lo juzgo un vacío importante.

¿Cuál es el mensaje profundo de esta opción pedagógica entre el "ser" y el "tener"? ¿Qué propone Suchodolski?.

El mensaje consiste en que la calidad de la existencia es un valor en sí mismo y no un valor instrumental.

"La naturaleza unilateral de esta elección se puede criticar...pero no es absolutamente cierto que la verdad esté en la filosofía opuesta, que mantiene que la calidad del hombre es solo la condición que determina la calidad de su acción. Puesto que si se trata la calidad del hombre como instrumento, pierde su importancia fundamental como valor autónomo y al final desaparece completamente". (25)

No puede ser más iluminador el mensaje de Suchodolski sobre esta dicotomía del ser y del tener. El hombre nunca puede ser un instrumento al servicio de nada. El hombre es un ser autónomo que tiene valor por sí mismo.

"Aquellos que creían en la educación de la personalidad estaban en lo cierto al pensar que el buscar la calidad del hombre, solamente porque puede ser provechoso como instrumento, conducía a un callejón sin salida". (26)

la defensa del hombre no se puede realizar de manera más noble.

El otro enfoque de la teoría pedagógica es el de la preparación para la vida, que se fundamenta en principios completamente distintos a los anteriores.

No estamos estudiando este tema desde el punto de vista de los fines u objetivos de la educación, que serán tratados más adelante, sino desde el punto de vista de los valores que subyacen a la educación, es decir como teoría pedagógica.

La preparación para la vida se fija en lo que el hombre tiene que hacer, tiene en cuenta las tareas objetivas y la mejor manera de realizarlas.

Se han dado históricamente diversas maneras de entender la preparación para la vida: defensa nacional, producción, creación política y cultura, pero había algo en común a todos ellos y era la manera en que se entendía la naturaleza de la vida.

"...la diversidad se basaba en una concepción uniforme de la naturaleza de la vida, una comprensión que provenía de la convicción de que por el hecho de existir, el hombre es parte del mundo objetivo, que es el resultado de la actividad de la sociedad durante siglos... la preparación para la vida tendrá un efecto decisivo en la manera en que se vive la vida, pues la vida del hombre no será otra cosa que el efecto acumulativo de una buena preparación para la vida". (27)

Esta teoría pedagógica era unilateral como lo era la anterior, pero ambas manifestaban algo importante.

La contradicción entre el "ser" y el "tener" ha sido una constante en la cultura europea que se ha ocupado de estos temas.

Los griegos no la resolvieron y tampoco el cristianismo. A juicio de Suchodolski, los del Renacimiento en vano lucharon por conseguirlo y lo mismo el siglo de las Luces; toda esta visión está ya estudiada en la primera parte de mi trabajo.

Para Suchodolski la época actual puede solucionar este conflicto latente a lo largo de la historia.

La solución radica en los cambios de las condiciones sociales que hacen posible la reconciliación de los intereses individuales y los intereses de la sociedad y esto en el mismo puesto de trabajo. En él se atiende a los intereses del individuo y los de la sociedad.

"...la educación puede lograr dos cosas a un mismo y único tiempo: puede proveer a la sociedad con trabajadores altamente cualificados y puede proporcionar a los individuos el gustar las delicias del trabajo bien hecho y con entusiasmo. (28)

Suchodolski a través de las nuevas condiciones sociales intenta demostrar que es posible la solución de todas las antinomias:

- Personalidad-preparación para la vida.
- Individuo-sociedad.
- Intereses individuales-intereses sociales.
- Determinismo-libertad.
- Trabajar para vivir-vivir para trabajar.
- Lo humano y lo técnico.

La ciudad educativa es la solución a tantas antinomias. Ya hemos visto este concepto anteriormente, ahora solo queda indicar que ésta solo se puede realizar en un contexto humano:

"...en el que se puedan elegir valores como guías y las motivaciones fundamentales de cada día se puedan definir. Precisamente por eso la educación depende de todas y de cada uno de los aspectos de la existencia humana". (29)

La educación debe mostrar a los hombres que la vida merece la pena vivirse.

"...el principal propósito de la educación es preparar a los hombres para "existir", esto es, darles la habilidad para crear y gozar de la vida en plenitud y no solamente la habilidad para hacer algo". (30)

Suchodolski ante el dilema "ser o tener" opta por la conciliación de los dos.

"La educación de la personalidad y preparación para la vida son de hecho inseparables. Un mundo sin personalidad no sería sino una máquina sin vida y peligrosa, pero una personalidad en el vacío no sería más que un espíritu". (31)

Como dice el autor, al hombre no le basta vivir, sino que le es necesario el empuje de navegar; la poesía y la prosa van unidas en la vida del hombre.

Suchodolski en su teoría pedagógica no solamente postula la necesidad del hacer sino sobre todo del ser. Este empuje humanista no se puede perder de vista al estudiar la pedagogía del autor. Se suele decir que es un autor que intenta ver la pedagogía como la expresión del objetivismo del hombre; yo creo que busca con ansia auténtica, restablecer también la vida subjetiva, íntima del hombre, sobre todo teniendo en cuenta la civilización actual que él tan bien juzga y conoce.

De esta manera Suchodolski se enfrenta tanto a la utopía conservadora como a la utopía idealista.

"Depositamos muchas esperanzas en la asociación de las dos estrategias, aunque sea difícil lograrlo; estamos convencidos que tomando este camino será posible resolver al mismo tiempo y de una vez el problema del orden en el mundo y el del orden entre los individuos". (32)

5.4. LA PEDAGOGIA COMO CIENCIA DE LA INTEGRACION

El concepto de integración se puede entender de diversas maneras, aún dentro de las obras de Suchodolski.

En este momento no nos referimos a la integración desde el punto de vista de síntesis de todos los métodos educativos en uno solo, aspecto que es, como veremos, característico de Suchodolski, sino desde el punto de vista que subyace a los métodos educativos y que o bien los presupone o los corona. Nos referimos a esa visión que da razón a una posterior investigación metodológica.

El método de presentación de este tema es el que ya conocemos en Suchodolski: la antinomia. En este caso concreto la podemos llamar la dialéctica entre el mundo personal y el mundo de los objetos.

Esta dialéctica tiene bastantes puntos de contacto con lo anteriormente expuesto, la dialéctica del "ser o el tener".

Siendo la personalidad uno de los pivotes de la teoría pedagógica de Suchodolski, no es de extrañar que la trate una y otra vez, desde distintos puntos de vista.

El autor parte, como hemos visto, de la importancia concedida a la formación de la personalidad a lo largo de la cultura europea, concebida de diversas maneras desde Sócrates a Freud. El mensaje más crucial es que la personalidad es el valor más radical de la vida humana, más aún que la vida misma.

¿Cuales son los presupuestos de esta postura, según Suchodolski, que centra en la personalidad el gran valor de la vida?

- Escapar de la vida, pues es injusta.
- No tener en cuenta las raíces sociales.
- Basarse en los privilegios de unos pocos.
- Tener en cuenta al niño concreto y su futuro.
- No se puede educar contra la vida.
- El hombre es espiritual condenado a una vida material.

Este intento de buscar en la personalidad la razón de la vida, lo considera Suchodolski como una huida de la realidad.

Como veíamos antes, la otra tendencia es la de la preparación para la vida, que se puede interpretar:

- Como algo soberbio, individualista.
- Ir tras el éxito en lo social y lo material.
- Proporcionar miembros preparados para la vida solamente.

Esta teoría concede importancia decisiva a las tareas objetivas.

Dentro de las diversas tendencias que se dan en esta teoría, la línea directriz de todas ellas es:

"Todas eran expresiones de la convicción de que la vida es creada por el mundo material, objetivo, medible en sus términos y capaz de ser moldeado por las exigencias que nacen del mundo". (33)

Existen muchas tendencias de preparación a la vida: sociológicas, ciencias de la organización, praxeológicas, behavioristas ...

La pedagogía, según Suchodolski, se enfrenta, pues, a la antinomia del mundo personal-mundo de los objetos.

Para unos, el mundo objetivo no era sino proyección de impulsos y de conflictos, para otros lo subjetivo no era sino reliquias metafísicas y moralistas del pasado y mero reflejo de lo objetivo.

Para Suchodolski no es verdad ninguna de las dos opciones por separado.

"...ningún tipo de vida se puede calificar como verdadero ni ninguna medida educacional se puede proponer mientras un elemento de la relación esté perdido o cuando se reduce el uno al otro". (34)

Hay que asociar dialécticamente las dos proposiciones y en esa asociación reside la verdad.

Para Suchodolski, Comenio en el siglo XVII, Pestalozzi en el XIX, y Dewey en el XX intentaron esta unificación de la pedagogía.

"El sistema de Comenio como un todo coherente no pasó de una concepción teórica... la historia de las concepciones propuestas por Pestalozzi, otro de los esfuerzos integradores importantes, fué bastante similar... John Dewey avanzó y desarrolló las ideas integradoras de una manera diferente. Con más profundidad que otros educadores del siglo XX era consciente del hecho de que la educación de la personalidad humana y su preparación para la vida futura tenían que ser consideradas como dos aspectos del mismo proceso". (35)

¿Por qué fracasaron estos tres grandes pedagogos?. Debido a que no se puede dar la integración y solución de esta antinomia: mundo personal - mundo de los objetos, en una sociedad de clases. Las exigencias de los individuos y de la vida social tenían raíces contradictorias.

Entre estas contradicciones se encuentran:

- El trabajo como esclavitud.
- El trabajo monótono.
- Carencia de valor intrínseco del trabajo.

La moderna civilización puede librar del trabajo así entendido, trabajo monótono y mecánico y de esta manera el trabajo podrá adquirir valor intrínseco, condición necesaria para que los individuos encuentren su auténtico yo en la realización del trabajo. El trabajo podría ser entonces el campo de la autorrealización personal. El socialismo, al abolir el sistema de clases, ha proporcionado las condiciones objetivas para que la educación sea para todos y el trabajo, con la ayuda de la automación y las ciencias, sea la fuente de la realización personal.

¿Qué factor entraría a formar parte del trabajo que le daría esa virtualidad de satisfacción de lo más hondo del ser del individuo?

La solución última propuesta por Suchodolski a la antinomia mundo personal - mundo de los objetos, reside en la creatividad.

"Hoy día se entiende como una nueva actividad que absorbe a la persona que la realiza, descartando viejos estilos e intentando llegar a lo nuevo. Estando motivada por las necesidades internas del individuo es libre y sin cortapisas, ni obligatoria ni impuesta; aunque es una obligación interna para la persona que la realiza, sin embargo está sujeta a ciertos criterios y verificabilidad personal, pero comunicable y por lo tanto hasta cierto punto depende de la respuesta social". (36)

La creatividad es el lazo de unión entre la formación de la personalidad y la preparación para la vida; aunque la perfecta integración de ambos pertenezca a un futuro lejano.

Es realmente interesante esta visión de Suchodolski, es una visión integradora de antinomias, de las ciencias, el trabajo y la personalidad y el mundo social. Creo que es una aportación valiosa al acervo pedagógico. Tal vez contenga un gramo de utopía, pero esto es esencial al pensamiento socialista.

Aunque las bases del enfoque pedagógico de Suchodolski son esencialmente socialistas y las soluciones también, no conviene dejar pasar por alto los valores positivos que apunta.

Ya sabemos que el socialismo intenta ser la solución última a los problemas del hombre y la civilización y por lo tanto de la pedagogía y creemos que esto es una utopía irrealizable. Pero a pesar de esto, creo que Suchodolski indica caminos y aspectos parciales válidos para una mejora de la pedagogía y la acción educativa.

5.5. LA PEDAGOGIA: PRESENTE Y FUTURO

Otra de las antinomias fundamentales sobre las que se basa la teoría pedagógica de Suchodolski es la dialéctica presente-futuro. Al estudiar el autor los rasgos que caracterizan la educación y la pedagogía socialista, tiene en cuenta dos aspectos importantes. Por un lado, las condiciones en que se desarrolla la educación socialis-

ta provienen de un período histórico en el que todavía no han triunfado las tesis socialistas. Ahora bien. ¿Se puede desarrollar una labor educativa típicamente socialista en un ambiente de tipo tradicional?. ¿Cuándo traicionamos al socialismo dentro de dicho ambiente?.

El autor admite que no es nada fácil responder a qué es la educación socialista y cuál es el ideal del hombre socialista.

La respuesta es que el socialismo es la realidad presente en la que vivimos y la realidad futura a la que aspiramos. Y de acuerdo con estos ¿cómo es la auténtica educación socialista: la que mira al presente o la que se dirige hacia el futuro?.

"¿Cuál de estas dos esferas -el ideal del futuro o la realidad actual- determina el contenido y el carácter de la educación socialista?. ¿Acaso la educación tendrá un carácter socialista si orientamos a la joven generación hacia el futuro, o bien será socialista si la ligamos con el presente?. ¿Tal vez en el primer caso, el del presente, no nos apartamos de una realidad, que -tal como nos la enseñan los grandes maestros desde Marx a Lenin- transcurre en medio de las luchas y las dificultades de la vida humana?. Y, en el segundo caso, ¿No nos desviamos de las perspectivas, que como muy acertadamente subraya Makarenko, son la esencia principal de la educación?". (37)

Creo que está muy acertadamente expuesto lo que Suchodolski entiende por esta dialéctica del presente-futuro en la educación.

¿Por qué extremo de la dialéctica se inclina Suchodolski?. La respuesta del autor es que la educación socialista es una educación para el futuro, pero con una organización en el presente.

Ahora bien ¿Cómo se puede entender esto de que sea una educación en el presente con vistas al futuro?. ¿Se trata simplemente de meras palabras?. ¿No ha intentado siempre la educación tener en cuenta el futuro?. ¿Qué hay de peculiar en esta teoría de Suchodolski?.

Las respuestas a estas preguntas las determina el autor de la siguiente manera.

"Para comprender en qué consiste la educación socialista no sólo hay que saber cómo se presenta en la realidad concreta, sino que es preciso saber, sobre todo, cuales son sus tareas y las posibilidades de realizarlas". (38)

Suchodolski, indica que el lazo de unión entre el presente y el futuro, dentro de la pedagogía socialista es aquello que aspira a realizar. Esto se entiende dentro de la sociedad socialista.

"Pues la educación socialista, infinitamente más que cualquier otro tipo de educación es -al igual que todo el socialismo- un gran camino abierto hacia el futuro". (39)

Otra pista para entender la unión del presente y el futuro en la educación socialista radica en la concepción del hombre. Como vimos anteriormente el hombre es un proyecto nunca realizado por completo en el presente, sino que mira siempre hacia el futuro.

Por otro lado, la educación socialista tiene en su mente el futuro porque la realidad con la que se enfrenta siempre necesitará de transformación.

Ahora bien, una educación que se base sobre un hombre y una realidad en plena y continua transformación tiene necesariamente que tener como objetivo el futuro. Y en esto se diferencia de otros tipos

de educación, que aunque tengan en cuenta el futuro, la concepción del hombre y la realidad no es la misma.

Esto lo indica claramente Suchodolski:

"Pues la educación -al igual que el socialismo- no es solamente la realidad actual, sino también la esperanza racional de su transformación". (40)

La educación, pues, es una esperanza racional de transformación tanto del hombre como de la realidad y esto necesariamente se ha de dar en un futuro.

La educación socialista aspira a que el nivel de vida, las formas de trabajo, cambien y que la realidad vaya ofreciendo cada vez más posibilidades de desarrollo multifacético al individuo.

Difícilmente se podrá entender la educación socialista sino se tiene en cuenta todo el contexto socio-político dentro del que se mueve.

La educación es una parte esencial del sistema socialista, pero dentro de este sistema. Por eso hablar del futuro en la educación es hablar del futuro en toda la estructura socialista. Estructura de tipo económico y social. La planificación de la actividad de todo tipo es una característica socialista.

"Esta perspectiva del futuro fué siempre el elemento fundamental de los planes económicos y sociales sucesivos para el desarrollo de la U.R.S.S. y determinó el contenido y atmósfera de la educación socialista". (41)

Solamente desde la perspectiva global del socialismo se puede entender el concepto de futuro.

Nada en el socialismo es acabado y completo, ni el hombre, ni la realidad, ni el mismo sistema. Por eso, al ser un movimiento histórico, nunca las formas actuales pueden considerarse como la realización definitiva de sus objetivos. La historia actual y presente no agota el concepto del socialismo.

El futuro es algo que atañe a la misma esencia de la naturaleza humana, las perspectivas de futuro son algo consustancial a la condición humana. Para el socialismo y por lo tanto para la educación socialista, el futuro no es repetición del pasado, el futuro es creación del hombre, porque no hay nada escrito que determine cómo va a ser el futuro. El hombre es el creador. Todas estas ideas subyacen a la visión de futuro de Suchodolski. La preparación para el futuro, no es la preparación típica de toda escuela educativa, para acomodarse o centrarse el día de mañana dentro de una determinada actividad en la sociedad. No es el futuro como adaptación lo que entiende Suchodolski, sino es el futuro como creación. Y aquí radica la diferencia entre perspectivas de futuro dentro de la educación socialista y fuera de ella. Solamente a través de una postura transformadora se entenderá el concepto de futuro de la educación socialista.

El concepto de futuro se basa también en otro aspecto importante y que ahora no hago más que esbozar. El mundo de la ciencia y de la

cultura, el de las ocupaciones, del arte, cambiarán mucho en un futuro, lo que exige que se prepare a los alumnos con vistas a él. Los alumnos tienen que adquirir una nueva mentalidad con relación a todos esos temas que les prepara para hacer frente en el futuro a las demandas de la realidad.

"Si no se logra esa preparación con vistas a la vida y a la actividad en las condiciones futuras, la labor pedagógica no cumplirá con su misión tanto en lo que atañe a las exigencias de los individuos, como en las de la sociedad". (42)

La visión de futuro que estamos exponiendo ¿supone una contradicción radical, de tal manera que sea absurdo, hablar de un futuro desde las perspectivas de presente?.

Ciertamente el futuro será muy diferente pero no radicalmente distinto del presente. Por lo tanto, si hay contradicción entre el presente y el futuro lo será de modo racional.

"... esta contradicción con el presente no deja de insertarse en unos límites racionales". (43)

Suchodolski no niega una cierta paradoja en preparar para el futuro desde el presente, pero es algo esencial que hay que conseguir

"Así pues, aun cuando esto pueda parecer un tanto paradójico en nuestra tarea educativa hemos de velar por preparar a los jóvenes con vistas a las situaciones y tareas que aún no existen y a la vez es preciso prepararles para la vida que existe realmente y que todos conocen". (44)

El autor ante la antonomia presente-futuro educativo, opta por la conciliación entre los dos extremos de la misma. No es ni adapta-

ción a la realidad-presente, ni precisión de la misma, no es ni utopía-ni acomodación. Es situarse en el presente mirando al futuro. De alguna manera las raíces del futuro están en el presente. Dicho de otra manera, es estar en el presente de tal manera que tenga sentido el futuro cuando venga.

La prospectiva es una de las características más acusadas de la pedagogía Suchodosikiana, como lo afirma Broccolini (45) y lo confirma Wojnar (46). Estudiaremos con más detalle este aspecto más adelante.

5.6. LA PEDAGOGIA DE LA PRACTICA REVOLUCIONARIA

No sería completa esta breve síntesis del estudio de la definición de la pedagogía de Suchodolski, sin hacer una alusión a la pedagogía como práctica revolucionaria.

Para Suchodolski es una característica esencial de la pedagogía socialista, que tiene su origen en el mismo Marx.

"La idea de la práctica revolucionaria... que es la base y la expresión de la actividad científica y política en Marx, fué y continúa siendo la orientación fundamental de la pedagogía socialista". (47)

Otro de los principios claves de la pedagogía socialista, íntimamente ligado al de la revolución, es el materialismo dialéctico e histórico, que significa la ruptura filosófica con todas las pedagogías anteriores, por lo que la pedagogía socialista podría llamarse una nueva pedagogía.

La pedagogía socialista no niega el gran legado histórico del humanismo, al que acepta y mantiene, sino el concepto burgués del hombre y la pedagogía.

Como hemos visto en el capítulo anterior, Suchodoslki, admite la corriente progresista de la historia de la cultura europea, tal como el entiende el concepto del progreso. De nuevo aquí tiene especial interés en decir el autor, que la pedagogía socialista tiene sus raíces en la gran corriente del humanismo Europeo.

"La pedagogía basada en los principios del materialismo dialéctico e histórico y vinculado con la lucha revolucionaria debía ser una pedagogía absolutamente nueva, que no continuaba ninguna de las posturas de la pedagogía burguesa aun cuando asumía el gran legado humanístico del cual debía arrancar las limitaciones clasistas que le habían sido impuestas". (48)

De esta manera la pedagogía socialista es una lucha contra todo lo que significaba la concepción burguesa del hombre y de la realidad, lucha por la emancipación del hombre de las cadenas de la coacción y de la explotación, lucha por hacer realidad el sueño de las grandes masas populares.

Parece claro que tiene sentido, según el autor, esta lucha revolucionaria aplicada a la pedagogía, en tanto que signifique la liquidación del sistema burgués. Pero ¿una vez que ha sido instalado el poder del proletariado seguirá siendo necesario este concepto de la lucha revolucionaria?

El autor dice, que aunque ya no sea necesaria la lucha revolucionaria para el mantenimiento del poder socialista, sí sigue siendo necesaria la "práctica revolucionaria" en pedagogía.

"Sin embargo a pesar de que el desarrollo ulterior ya no se realiza a través de la revolución, el principio de la "práctica revolucionaria" no deja de seguir siendo la directriz principal de la labor pedagógica". (49)

¿Qué significa esta continuidad de la "práctica revolucionaria" a la que alude Suchodolski?.

No parece claro, pero se puede entender que lo que subyace a la revolución es por un lado el desbancar la realidad presente y por otro el mantenimiento continuo de la postura de cambio. Y en el sentido de perpetuidad del cambio es como habría que entender la expresión "práctica revolucionaria".

El autor define esta práctica revolucionaria como la convergencia del cambio de las condiciones y los individuos.

"... en tanto que principio determinante de la "convergencia" del cambio de las condiciones y del cambio de los individuos". (50)

Creo que hay que entender este concepto sobre el trasfondo de la adaptación y de la utopía. La revolución no se hizo de una vez por todos, la revolución es una realidad continua, que sigue exigiendo cambios en las condiciones y en los individuos. Si quitásemos este principio de cambio continuo nos encontraríamos que la educación, aun dentro del socialismo, habría que definirla como una adaptación a la realidad. Es decir, una vez hecha la revolución, habría

que adaptarse a las nuevas condiciones dimanantes de la misma, pero Suchodolski, dice que no, hay que mantener el espíritu de la revolución, es decir la búsqueda continua hacia una realidad mejor y más humana.

Por eso dice el autor:

"Entre la adaptación y la utopía pasa la vía socialista de la educación". (51)

Entre la utopía de un mundo por venir y ya en ciernes en la realidad, y la adaptación, es decir la negación de todo futuro.

Entre utopía y adaptación se esconde siempre vigilante el espíritu revolucionario.

5.7. PEDAGOGIA FILOSOFICA O FILOSOFIA PEDAGOGICA

El tema de la relación de la pedagogía con la filosofía creo necesario tratarlo por dos razones: una, porque ilumina el concepto que tienen Suchodolski sobre la pedagogía y, dos, porque hay que tratarlo si queremos hacer justicia al autor. No se puede hacer un estudio de la teoría pedagógica de Bogdan Suchodolski sino se tiene en cuenta las múltiples facetas del campo intelectual que aborda el autor. La filosofía, la historia y la pedagogía son materias íntimamente relacionadas en él, y sin tenerlas todas en cuenta, creo que no se le hace justicia. El estudiar la pedagogía de Suchodolski, necesariamente implica el estudio de su filosofía y de la visión histórica que él tiene de la humanidad.

Como dice muy bien Irena Wojnar:

"Su trabajo de investigador, le llevó a los estudios de filosofía y de historia de la cultura, especialmente de la historia de la literatura y el arte, del análisis del desarrollo de la ciencia, a la reflexión en el campo de la antropología filosófica y la teoría de la formación del hombre, en consonancia con la creencia de que "el proceso educativo es el proceso de nuestra vida". (52)

Más aún, Suchodolski, no presenta una sola faceta clara, ni en el campo de la pedagogía, ni en el de la filosofía, sino un todo abierto y rico. Dije en la primera parte al hablar de él, que siendo un enamorado del Renacimiento, le había quedado ese regusto por el conocimiento universal, por lo que se le podía llamar un auténtico humanista.

"La actividad intelectual de Suchodolski, no la constituye un todo uniforme y cerrado; es difícil clasificarlo unívocamente en el campo de la historia de la cultura, filosofía o de las ciencias de la educación". (53)

Así pues, el estudio de la relación entre la filosofía y la pedagogía no es algo que se puede considerar "de relleno" en la obra de Suchodolski, es importante y necesario.

La primera idea del autor, sobre este tema, es que la relación entre la pedagogía y la filosofía es mucho más profunda de lo que a primera vista aparece.

La pedagogía está tan íntimamente ligada con la filosofía, que de ella habla, no solamente cuando intenta expresar los presupuestos sobre los que se basa, sino también cuando enfoca la practicidad misma de la pedagogía.

El papel de la filosofía en la formulación de las teorías pedagógicas a lo largo de la historia ha sido primordial.

No hay duda de que en el pasado la vinculación de la filosofía con la pedagogía ha sido muy estrecha, pero ¿en el presente?.

La pedagogía no es ni una ciencia empírica ni metafísica.

"Según nuestra concepción, no parece justa la alternativa entre las dos interpretaciones de la pedagogía que debe ser o una ciencia empírica en el sentido de describir la realidad como quiere el neopositivismo o una metafísica filosófica". (54)

No hay duda de que la pedagogía, en su vertiente de la acción educativa, se preocupa de la realidad empírica, pero sólo en tanto en cuanto ello hace posible observar la transformación de los alumnos bajo la actividad educativa intencionalmente realizada.

El punto de encuentro de la pedagogía y de la filosofía está precisamente en esa transformación de los alumnos, que se intenta a través de la actividad pedagógica.

No es, pues, una filosofía que se preocupa del mundo eterno, sino una filosofía que se vuelca inquieta sobre el destino del hombre en el mundo, que él ha creado y que él transforma.

Por eso dice Suchodoslki:

"Una exigencia educativa contemporánea debe estar completada con una exigencia social de una filosofía interpretada de esta manera". (55)

Teniendo como fondo la actualidad deben colaborar estas dos disciplinas hoy día.

La filosofía entendida como una apertura a las perspectivas de los hombres, siempre en transformación, demuestra que tiene sitio y tareas que realizar en el mundo de hoy. La pedagogía intenta por su parte el desarrollo de los individuos hacia situaciones siempre nuevas y cada vez más difíciles.

"La filosofía presenta los grandes problemas del desarrollo histórico, de sus leyes objetivas y al mismo tiempo demuestra los límites de la libertad humana, por otra parte la pedagogía trata la problemática de la actividad responsable y de la consciente participación del hombre en la realidad social". (56)

En términos Suchodólskianos, la filosofía es como el marco intelectual sobre un mundo en cambio en el que la pedagogía desarrolla su actividad educacional. No es teoría y práctica por separado. Es actividad razonada intelectualmente.

Suchodolski distingue con claridad los dos campos, describiéndolos con las siguientes características.

La filosofía:

- Propone los problemas del conocimiento liberado de la alienación y del fetichismo.
- La filosofía trata de las fuerzas morales.
- La filosofía trata del problema del conocimiento del mundo y del conocimiento del hombre a través de su actividad práctica.
- Verificación de la conciencia histórica.

"Una filosofía así entendida ofrece a la pedagogía una gran riqueza de reflexiones sobre el hombre en el mundo moderno". (57)

Por su parte la pedagogía:

- Busca modos de educar las actividades intelectuales, críticas y creativas.
- La pedagogía organiza la vida moral.
- Intenta hacer madurar la generación juvenil, en las nuevas condiciones vitales.

De esta manera la pedagogía puede presentar a la filosofía un nacimiento real del hombre. Este nacimiento contiene mucho de lo que el hombre sufre, a lo que se opone, expresa esperanza de éxito, en una palabra expresa una filosofía del hombre, sobre todo del hombre actual.

El hombre en el mundo actual se presenta ante dificultades especiales: medio ambiente, orden social más justo, sometimiento de los intereses industriales a los intereses del hombre, la justa repartición de las riquezas, para que todos tengan derecho a un desarrollo armónico de la personalidad.

"...toda autoridad está en crisis: la de la religión, la del Estado, y también la de la cultura; si se pudiera se prendería fuego a las bibliotecas y los museos; este mundo está muerto: se necesita recitar un "teatro viviente" en las calles y en las fábricas porque la vida se ha convertido en un drama a no ser que se trate de una farsa cruel". (58)

Pocas veces ha descrito Suchodolski en toda su obra, la realidad contemporánea y la civilización actual con trazos más dramáticos y más pesimistas. Estos trazos, tan agrios, no solamente están dedicados a la civilización proveniente del sistema capitalista sino también en el sistema socialista. Suchodoslki postula un cambio fundamental en la sociedad, se ha llegado a un momento en que el hombre se encuentra agobiado por lo que hemos creado y la sociedad que hemos dado a luz.

¿Cual es la solución que propone Suchodolski?.

Ya indicamos en la primera parte que la gran solución que propone Suchodolski es la creación de la sociedad educativa como contraposición a la sociedad de consumo.

"La orientación de la vida bajo el consumo ha puesto al desnudo su aspecto anticultural, antisocial y al mismo tiempo anti-individual". (59)

La sociedad de consumo es una sociedad que lleva al hombre a un callejón sin salida.

"La concepción de una "ciudad educativa" promete liberar a los hombres de las condiciones críticas a las que les ha conducido la visión de "la sociedad de producción" y de la "sociedad de consumo". (60)

Para Suchodolski no basta simplemente con la ciudad educativa. Esta es una orientación egoísta, sublime sin duda, pero no suficiente para poner orden en una sociedad tan desquiciada como la actual.

"En la orientación educativa... no encuentran puesto, todavía elementos del amor y de la caridad hacia los otros hombres, de dedicación y sacrificio a las grandes causas sociales; la categoría del heroísmo o de la responsabilidad estratégicas son igualmente extrañas". (61)

Ciertamente este Suchodolski, del año 1978, dista mucho en algunos aspectos del Suchodolski inicial. No deja de ser chocante las alusiones a la caridad y al amor. Aspectos tan íntimamente ligados, y el autor lo sabe, al pensamiento cristiano. El autor cita a Jesucristo como una persona que atrae a muchos en la época actual, sobre todo por su oposición tanto a los fariseos como a los ricos. La cita de Jesucristo no ha sido usada por Suchodolski más que en los años últimos de sus publicaciones.

Aunque sea brevemente me interesa sobre este tema puntualizar lo siguiente:

- Suchodolski es un autor socialista, sus raíces están en Marx, para mí no hay duda de esto.
- No creo que haya en este aspecto diversos estados en la obra del autor. No hay un Suchodolski marxista y otro que no lo sea.
- También creo que toda su postura se sitúa dentro de lo que pudiéramos llamar neomarxista. Yo lo consideraría un marxista crítico; que se sitúa con honradez ante los interrogantes que puede plantear el pensamiento Marxista. Cree que hay mucho por solucionar y hay temas que veremos, a los que tiene que enfrentarse el socialismo actual.
- Suchodolski goza de una gran cultura y es enormemente sensible al mundo de hoy y al hombre de hoy. Un mundo que no conoció Marx.

- Por eso, ante este mundo de hoy y hombre de hoy reacciona como un socialista de hoy inteligente y abierto.
- No rechaza las raíces de donde proviene, pero tampoco elude los interrogantes que el mundo de hoy le plantea, y en este sentido tiene aportaciones muy válidas para la pedagogía moderna. Esto lo concretaré a lo largo del trabajo.

¿Qué no admite el autor de la ciudad educativa?

- Demasiado énfasis en los intereses individuales.
- Aislamiento individual.

Contra el aislamiento precisamente hay que luchar en la época actual.

La educación debe superar este aislamiento.

"La educación es un potente medio que refuerza la participación en esta comunidad que se coloca por encima de las relaciones humanas y las abraza, que vincula la existencia individual a la existencia del género humano, a escala nacional y universal". (62)

Por lo tanto, Suchodolski va más allá de las simples relaciones humanas, en su concepción de la educación. También va más allá de las experiencias de simpatía y diálogo sino que abarca diferentes valores y exigencias objetivas en torno a las que se consolidan las uniones recíprocas.

La educación no debe ser el refugio ante el desquiciamiento social en las relaciones individuales de simpatía y diálogo, sino que exige algo objetivo también, la vida de los valores.

La vida de los valores no promete la felicidad, ni la paz, sino tal vez la lucha, el heroísmo.

Suchodolski, llama a los hombres al sentido trágico de la vida que, como vimos anteriormente, era la solución para las vicisitudes del hombre, para la salida sin sentido de la vida actual. Esta es la llamada que hace desde el campo de la filosofía, y de la pedagogía también.

La solución de los problemas del hombre están fuera de la ciudad de consumo y de la ciudad educativa también.

La educación y la pedagogía deben romper los moldes en los que estaba constreñida hasta ahora.

La educación debe enseñar a los hombres a "sér" y a "existir". Y este es el problema central al que tiene que enfrentarse la pedagogía actual. Ya no basta ni la preparación a la vida y la preparación para que cumplan unos deberes sociales y profesionales. Está en juego el mismo sentido del hombre en la época actual. Y la pedagogía, si quiere cumplir con su cometido, tiene que ir hacia allí, al encuentro de los valores que fundamenten una vida con sentido. Y esta es esa unión entre pedagogía y filosofía.

No hay que preguntar para qué vale esto, la justificación reside en esa misma actividad.

¿Cual es la relación entre estas dos orientaciones, la instrumental y no instrumental?.

Suchodolski, dice que la dialéctica será la solución a estas tendencias y que la práctica enseñará cómo conjugar ambas tendencias.

Esta exposición de la concepción pedagógica y su relación con la filosofía, me parece central para entender la concepción pedagógica de Suchodolski. Diría que es una vuelta hacia una educación mucho más humanista, en el sentido de que niega como auténtica pedagogía, aquella que sólo se ocupa de algo como instrumento. Si queremos que la vida del hombre tenga sentido, hemos de dar importancia a otros valores, que no se han tenido en cuenta hasta ahora. Estos valores van más allá de una teoría puramente materialista y de transformación social.

5.8. PEDAGOGIA Y FILOSOFIA COMO CREACION DE UNA NUEVA ETAPA HISTORICA

El tema de la relación entre pedagogía y filosofía es muy amplio en la obra de Suchodolski. En el tema anterior hemos intentado señalar algunos aspectos importantes. Ahora intentaremos profundizar más sobre esta problemática fundamental.

"Cuando se piensa así no sólo en la filosofía ligada a la pedagogía sino también en la vida humana con todas sus experiencias difíciles y llena de optimismo, al mismo tiempo se debe pensar en la problemática de la actividad, instrumental y no instrumental". (63)

El mensaje de Suchodolski es sumamente importante, a mi juicio, para entender su teoría pedagógica. La pedagogía no debe ser solamente un valor instrumental: preparación para algo en la vida. Debe ser un valor autónomo.

"A esta orientación instrumental de la vida se opone otra, aquella que se inclina por las experiencias y preocupaciones de los valores directos e inmediatos, que no sirven a ningún otro". (64)

Suchodolski da una importancia suma a este aspecto no instrumental de la vida y de la educación.

El autor, enfrentado con los problemas de la sociedad actual, ha intuído que la pedagogía centrada en lo práctico, no ha servido para cumplir los altos fines sociales que está llamada a desempeñar. Tal vez no haya sido un fracaso, pero no ha cumplido con todos los fines que debe cumplir. Y este es el sentido de la vida.

¿Qué valores son estos?. El amor, la amistad, el gozo, el turismo, el arte, la actividad libre de tipo hobby; cuando las personas llevan todas estas actividades a cabo, enriquecen su personalidad. Y aquí toma valor y sentido de la vida.

"La vida se convierte en algo pleno y atractivo, toma valor y sentido". (65)

¿Qué puede aportar la filosofía a una pedagogía como la socialista?. ¿No es la filosofía una ciencia de sabor tradicional, un vestigio del pasado, que ya no tiene cabida en el mundo moderno, reino de las ciencias positivas?. ¿No sería más útil sustituir la filosofía por la pedagogía como base de los estudios pedagógicos?. ¿Al intentar unir la filosofía y la pedagogía, no convertiríamos a ésta en una ciencia abstracta, alejada de lo concreto y lo real?. ¿No debe ser la pedagogía solamente la ciencia de la práctica educativa?.

Suchodolski es duro con la visión de una pedagogía sin bases filosóficas y también es duro con una filosofía carente del entronque con la realidad.

"Ambas posturas desembocaron en unas consecuencias parecidas: en la aplicación de una pedagogía superficial, que se desinteresa de los problemas esenciales de la educación de nuestra época y en el fondo, indiferente en cuanto a las nuevas y dificultosas tareas sociales. Una tal pedagogía no nos basta ni mucho menos; hemos de elaborar una pedagogía con otras dimensiones". (66)

Para Suchodolski una pedagogía orientada simplemente en la práctica, traiciona su misma esencia. Diríamos que una pedagogía que no interroga los por qué, carece de validez.

"El desarrollo de la pedagogía que está edificando el socialismo, sólo es posible siempre y cuando consigamos establecer una alianza mucho más estrecha que en cualquier otra época anterior, entre la pedagogía y una filosofía integrada totalmente en la formación de una nueva época histórica". (67)

¿De qué tipo de filosofía se trata?.

Aquella que estudia el devenir histórico del hombre y sus comprobaciones históricas. Es decir, es una filosofía que se centra en lo concreto del devenir humano. No hay que llamarse a engaño, no se trata de una filosofía que se dedique a las elucubraciones abstractas sobre conceptos metafísicos del hombre y de la realidad. Es el estudio del hombre y de la realidad históricamente situado y fechado. No es una filosofía de las ideas, sino de los acontecimientos históricos; no es una filosofía, como ciencia de los criterios de los filósofos, cronológicamente explicados. Sería una historia "sin nombres", al estilo de Hegel.

¿Cuál es, pues, el contenido de esta filosofía?.

"...presentar el proceso de maduración del pensamiento dentro del surgimiento de los problemas filosóficos y sus contradicciones... que conducían a la continua superación de los resultados conseguidos". (68)

Suchodolski es más específico al intentar explicar su concepto de la filosofía.

No se trata de aquel tipo de filosofía que algunos defendían, como la esencia de lo eterno y lo inmutable. Lo histórico y lo homogéneo. A este tipo de filosofía pertenecen los metafísicos, los pensadores de tipo religioso, los de la filosofía perennis y eterna.

Se trata de una filosofía que intenta interpretar:

"...la historia de la filosofía del hombre como una filosofía de la historia humana, nos hallamos ante la gran epopeya de su desarrollo y reviven... en nosotros mismos los hechos que de ella se desgajan". (69)

¿Qué historia es esta del hombre?. La de la emancipación y la liberación. Es, pues, la filosofía de la integración y la alienación.

La filosofía del por qué el hombre es como es, dónde se encuentra su patria, cómo actúa; la filosofía de la superación de las ilusiones, del mundo como extraño.

"El gran tema de la historia de la filosofía del hombre ha sido precisamente, y por encima de todo, el de la emancipación de la humanidad de las cadenas de la metafísica y de su dependencia del mundo de la naturaleza". (70)

El único mundo de los hombres es el mundo en que viven.

¿Cómo es este mundo?. Ya lo hemos visto, un mundo de contradicción, un mundo al revés, un mundo donde los buenos no pueden vivir, pues están rodeados de malos y truhanes.

Suchodolski hace una descripción amplia de lo que ha significado este mundo, para el Feudalismo, el Renacimiento, El Siglo de las Luces... Un mundo de opresores y oprimidos, de ricos y pobres.

¿Cómo se podía arreglar este mundo?.

Se trataba de explicar al hombre y la realidad, sin aceptar la realidad existentes y no huir por otro lado hacia el mundo de la metafísica.

Históricamente se intentó responder a través de la razón: sólo la razón podría explicar este mundo y el hombre.

"Pero así surgió el litigio entre la razón humana y la realidad social, entre la razón humana y su historia. La realidad social humana, al ser enjuiciada por el tribunal de la razón, sufrió una sentencia condenatoria: la historia humana se presentaba como la historia del atraso y la ignorancia, del fanatismo, la coacción y la arbitrariedad".
(71)

La contradicción entre la razón y la realidad no se solucionó en el Renacimiento. El Siglo de las Luces intentó explicar la contradicción, transfiriendo el conflicto a las profundidades del ser humano, y a la espera masiva del perfeccionamiento de la existencia por el tiempo.

Los socialistas utópicos creían que el perfeccionamiento debía ser consecuencia del esfuerzo de los individuos. Hegel creía que a través de la acción del espíritu, cambiará la realidad y el hombre.

Para Suchodolski, Marx dió la explicación última del conflicto existente entre el hombre y la realidad, como ya hemos visto anteriormente.

"De acuerdo con la teoría marxista, la educación debe asumir el aspecto de una actividad multifacética encaminada a preparar a los jóvenes para su participación creadora en la labor tendente a la edificación de un orden social que sirva a los individuos emancipados de la presión de naturaleza y de sus propias y equívocas representaciones, a unos individuos capaces de dominar las condiciones de su felicidad, de un nuevo orden social asequible para todos". (72)

Ahora bien, así como la filosofía es la ciencia que estudia el proceso de transformación histórica del hombre y las condiciones socio-económicas, la educación basada en esta filosofía no puede ser definida de otra manera que a través de la liberación de la alienación.

Suchodoski define esta pedagogía como:

- La lucha contra el fardo de la tradición muerta a través de la vinculación constante con la tradición viva.
- La valentía de oponerse al lastre y la autosatisfacción de un medio hostil al espíritu inventivo y al mejoramiento de la realidad.
- La capacidad de superar las rémoras costumbristas internas que dificultan la elección de lo nuevo.
- La capacidad de romper con los hábitos burgueses de contemplarse a sí mismo según las categorías de un "mundo que debe ser para mí". (73)

La pedagogía debe pues, asumir, los preceptos contenidos en una filosofía de la realidad.

"Así pues, la educación de los hombres en la época actual del socialismo consiste, en definitiva, en integrar en su vida corriente y real rasgos filosóficos que están contenidos hoy en día en el concepto de hombre". (74)

Nos enfrentamos, pues, a un concepto de filosofía propio y entendido por el autor a la manera marxista, por eso con razón dice el autor:

"... al igual que la filosofía encuentra en el proletariado su arma espiritual, el proletariado tiene en la filosofía su arma espiritual". (75)

Hasta ahora la filosofía estaba relegada al pensamiento abstracto, lejano de la realidad o también a la búsqueda y razonamiento de los valores.

La filosofía actual debe examinar las amplias perspectivas de la transformación de las necesidades humanas que tienen lugar en el desarrollo histórico y social.

"De esta manera, la educación, al formar a los individuos de acuerdo con las decisiones filosóficas fundamentales de nuestra época socialista, los ayudaría a la comprensión más profunda de sí mismo y del mundo creado por ellos". (76)

De esta manera también la filosofía es la base de la pedagogía y al mismo tiempo la expresión de dicha filosofía.

La pedagogía debe encontrar sus raíces en las hipótesis filosóficas descritas y examinadas por los teóricos del marxismo, por la teoría del desarrollo social, por el movimiento revolucionario.

Toda la exposición de Suchodolski, no deja de plantear algunas interrogantes.

¿Cuál es la diferencia entre filosofía, tal como ha sido expuesta, y la sociología o la historia?.

¿No es la filosofía, la ciencia del "verbo"? ¿Cómo concebir la filosofía como el estudio del desarrollo social?.

¿Se puede hablar con seriedad de la filosofía, cuando se niega toda posibilidad de una realidad metafísica?.

La exposición de Suchodolski, me parece un intento de no dejar de lado un campo tan importante en la historia intelectual de la humanidad, pero al que desvirtúa de todo contenido específico.

El uso de la tautología, aunque hábil e ingenioso, no deja de manifestar el laberinto, a mi juicio sin salida, al que se ve sometido el autor.

Es verdad que la pedagogía tiene unas bases filosóficas, y que en cierto sentido la pedagogía "práctica" la filosofía, pero ni la filosofía es pedagogía ni la pedagogía es filosofía.

Es verdad que la filosofía intenta explicar el por qué de la realidad y el por qué del hombre, pero la filosofía ni es sociología ni es antropología.

A mi juicio Suchodolski, al no admitir más realidad, que la que se basa en los postulados marxistas, no tiene más remedio que hacer de todas las ciencias, las ciencias de la realidad, y ésta entendida

como transformación y revolución. Así enfocado el tema, la filosofía es la que da razón del por qué de la necesidad de la revolución y la pedagogía es la práctica revolucionaria.

El intento de Suchodolski, es unificar todas las ciencias en un conjunto armónico, de tal manera que todas se entrelacen y adquieran un sentido último. Pero, a mi juicio, su intento, aunque admirable, y que manifiesta un conocimiento amplio del saber humano, está viciado en su misma raíz. Los "aprioris" de los que parte, no le permiten ver más que una realidad y ésta enfocada de una determinada manera.

La impresión que se recibe es que fuerza de alguna manera las ciencias, para que encajen en hipótesis preconcebidas. Y creo que el ejemplo claro es el tema de la filosofía.

No se puede usar un concepto, vaciarlo de su contenido auténtico, llenarlo con otro y seguir usando el mismo concepto.

5.9. PEDAGOGIA DE LA ESENCIA Y PEDAGOGIA DE LA EXISTENCIA

La última exposición sobre la definición de pedagogía que voy a tratar, es la que expone Suchodolski enfocándola como pedagogía de la esencia y pedagogía de la existencia.

Tampoco se trata de una definición propiamente dicha, sino más bien una fenomenología de la pedagogía. Cuando tratamos del hombre ya vimos que también se daba una filosofía de la esencia y una filosofía de la existencia.

Se trata, pues, de una clasificación de la historia de la pedagogía, según un criterio del autor. Como veremos es una clasificación un poco forzada, porque no es tan clara la división a lo largo de la historia de la pedagogía.

La manera de presentar esta historia es, como hemos visto también anteriormente, por antinomias o en estilo dialéctico. Lo que se ha dado llamar el "complejo suchodolskiano". La solución a la antinomia se basará en una reconciliación de las dos pedagogías. Esta es otra característica de toda la obra de Suchodolski: el intento de reconciliación.

Ciertamente no deja de ser interesante el enfoque del autor y puede dar luz sobre el fenómeno llamada pedagogía.

Conviene notar desde el principio que no se trata de una ordenación intelectual, más o menos acertada de la historia de la pedagogía, sino de intentar la comprensión de la "problemática esencial", como dice Suchodolski.

Es, pues, un intento por parte del autor, de llegar al meollo o a la misma esencia del acontecer pedagógico. Por eso lo incluyo dentro

del tema de la definición de la pedagogía. Intenta destilar la quintaesencia y lo más fundamental que se esconde tras tantas teorías y maneras de pensar sobre la pedagogía.

Se trata de introducirse en los principios internos y no externos que rigen todas las concepciones pedagógicas.

Por eso dice el autor:

"Tratando la cuestión de esta manera, pensamos que podemos penetrar en lo más profundo del proceso de desarrollo del pensamiento pedagógico moderno, y dar luz sobre las luchas crecientes que se desarrollan entre lo que se puede llamar pedagogía de la existencia y lo que se puede llamar pedagogía de la esencia". (77)

La base de esta controversia se haya en la filosofía, que abarca los problemas más fundamentales sobre el hombre. Para el autor se da pues un paralelismo entre la concepción filosófica del hombre y la pedagogía, como ya vimos en el capítulo anterior.

La base antropológica se centra en la lucha por la concepción del hombre, como el que debe ser, como manifestación de la esencia, o como el yo empírico y el yo real.

El autor sitúa a Platón como una de las fuentes principales de la filosofía de la esencia del hombre, y como el patrón de todas las posiciones idealistas sobre la realidad. Platón distingue entre la idea, que es donde se realiza el auténtico ser, y la realidad empírica, que es el terreno de la vida del hombre, que es imperfecta, mutable e irreal.

Todo esto ha contribuido a dar origen a la pedagogía de la esencia.

"Estas han permitido olvidar todo lo que es empírico en el hombre y a su alrededor; han permitido concebir la educación como las preocupaciones por desarrollar en el hombre todo lo que en él decide su pertenencia a la realidad ideal, todo lo que en definitiva es su esencia verdadera, aunque camuflada por su existencia empírica". (78)

Para Suchodolski el cristianismo ha mantenido esta visión platónica de la educación. Más aún, parece ser que ha marcado mucho más las diferencias entre la realidad: la verdadera y eterna y la irreal y empírica. Ha dividido la vida en material y espiritual.

Es curioso el concepto de pecado original que tiene Suchodolski:

"La teoría del pecado original y de sus consecuencias perdurables se ha convertido en una advertencia más fuerte que nunca de que no se puede ceder a eso que parece ser la realidad del hombre y del entorno y que no es más que un estado de corrupción y el lugar de su exilio". (79)

El pecado original, a parte de su concepción cristiana auténtica, es un intento de explicación del mal en el mundo, cosa que Suchodolski, no ha sido capaz de explicar cuando intentó exponerlo en la parte anterior, que ya hemos estudiado. Responde a por qué existe el mal en el hombre: su egoísmo, su lucha del hombre contra el hombre...

Me interesa hacer notar ya desde el principio, el vicio radical de comprensión que tiene Suchodolski de aquello que o no entiende o no quiere entender.

El sentido cristiano de la esencia, es que a través de la conversión del corazón del hombre, viciado en su raíz, intente dar sentido y transformación auténtica a la realidad. No es despreocupación de la realidad, o abandono de la misma, sino es cambiar la realidad, que es defectuosa, como también lo reconoce Suchodolski, cambiando también el corazón del hombre. El cristiano intenta dar sentido a la realidad y transformarla, pero la razón la busca en otro lado de lo que lo hace Suchodolski. Y ésta es una diferencia esencial, el cristianismo ve que el hombre no es perfecto y tampoco la realidad. Hay que transformar el hombre y la realidad. Pero ambas realidades. Aspecto que ha costado entender a Suchodolski, a lo largo de su obra. Como hemos visto anteriormente, la visión de que cambiando la realidad se cambiaba al hombre no parece que convenció plenamente al autor. Y para mi la pregunta que se hace al final de uno de sus artículos, ya comentados, de cómo es posible que se haya cambiado la realidad y no al hombre, es sumamente iluminadora.

El autor sigue en su exposición diciendo que la visión cristiana de la pedagogía, tuvo su continuación en Santo Tomás de Aquino, continuador de Aristóteles.

¿Por qué Suchodolski incluye también a Aristóteles en la pedagogía de la esencia?.

A través de la distinción hileomórfica: materia y forma, que aplicado a la pedagogía sería de la manera siguiente:

"Esta "forma" informa la "materia" y crea el hombre. Existe la forma de cada hombre y la tarea de la educación consiste en aquello que debe hacer en todos de la misma manera". (80)

Santo Tomás no adopta una postura ascética en la pedagogía, pero sigue las tesis fundamentales de la pedagogía de la esencia, a través de la distinción entre potencia y acto. El ideal de la verdad y del bien debían dirigir la actividad pedagógica del individuo.

Suchodolski opina que la pedagogía de la esencia tuvo su continuación durante el Renacimiento, aunque en un sentido más laico y racionalista. El concepto clave del Renacimiento con relación a la pedagogía era la concepción del hombre como "ser pensante". Y por otro lado el concepto de naturaleza común a todos los hombres. Conforme a esta visión:

"La educación, de acuerdo con el carácter fundamental de la naturaleza humana, debe combatir todo lo que a ella se opone y desarrollar todo lo que es propio de la misma". (81)

¿Cuál es la diferencia entre esta teoría pedagógica, basada en la naturaleza y la cristiana?

Según Suchodolski, la emancipación de la Iglesia y el derecho de la misma Iglesia a dictar leyes que orienten la actividad del hombre. La guía del hombre es la naturaleza. Se trata, pues, de dos concepciones sobre el origen de la autoridad y del hombre, y por consiguiente de la educación:

"Es necesario concebirla como un contenido ideal, eterno y universal, que debe ser en toda su extensión encarnado en

los hombres concretos, o la esencia del hombre consiste justamente en que en ella reside la riqueza de la diversidad". (82)

Dentro de esta concepción cita el autor a L. Valli y Pico della Mirandola. Y con tintes distintos en su pedagogía a Vittorino de Feltre y Erasmo de Rotterdam, que dedican más atención al niño. Juan Luis Vives (1492-1547) tenía las mismas tendencias.

No solamente se luchó contra la concepción cristiana, durante el Renacimiento, sino también se intentó unir la educación a la vida real del hombre.

Suchodolski ve en estos rasgos el inicio de la pedagogía de la existencia:

"Las ideas de la pedagogía de la existencia, todavía vagas pero ya fuertes y vivas, manifestaban en la obra de Montaigne tendencias de revolución contra la pedagogía de la esencia". (83)

El Renacimiento, según el autor, supuso una revuelta en todos los aspectos, no solamente contra la Iglesia, dando origen para el autor, la pugna entre la pedagogía de la esencia y la pedagogía de la existencia, que se inició en el Renacimiento y continuó a lo largo del siglo XVII.

Suchodolski opina que después de estos inicios de la pedagogía de la existencia, la pedagogía de la esencia pasa de nuevo al ataque y el autor lo centra en dos corrientes, una más conservadora y otra más moderna.

Suchodolski coloca a los Jesuitas en la corriente más conservadora de la pedagogía de la esencia. Los Jesuitas intentaron, para el autor, llevar a cabo una labor eminentemente religiosa y dogmática en el campo de la pedagogía.

"Como Orden combatiente, llamada a destruir el movimiento reformista y oponerse a las tendencias peligrosas - según la Iglesia- en ciencias, filosofía, en el arte y la vida moral, los Jesuitas dirigieron su acción a través de diversos medios; la escuela debía ser única y debía formar a los jóvenes en hijos de la Iglesia, fieles y obedientes".
(84)

El autor cita como norma de actuación de los Jesuitas en el campo pedagógico, La Ratio Studiorum.

También afirma el autor que los Jesuitas tuvieron en su poder la educación de casi toda la juventud Europea.

Si tan importante ha sido la labor de los Jesuitas en la educación Europea, a mi juicio no es justo despacharla con cuatro líneas.

Nuevamente el autor se deja llevar por ciertos apriorismos que no concuerdan con la realidad.

Gutiérrez Zuluaga, expone, a mi juicio con exactitud, lo que los Jesuitas intentaron y aportaron al campo de la pedagogía.

"Los Jesuitas del siglo XVI" tuvieron conciencia de ser como los clásicos o los Padres o los Escolásticos, los artesanos de una edad nueva". (85)

"...tuvieron una firme fe en el progreso humano y en los valores de la juventud... se lanzaron a la magna empresa de la formación humana y cristiana de la juventud, para transformar y perfeccionar la sociedad a escala internacional... El ideal de San Ignacio es restaurar la unidad y la armonía en todos aquellos aspectos de la vida que aparecían divididos... En este sentido, su ideal coincide con Moro y con Campanella". (86)

Los Jesuitas también intentaron educar gratuitamente, no sólo a los ricos. Esto lo olvida Suchodolski. Los colegios de los Jesuitas fueron "dotados" por otras personas, que les entregaron la enseñanza. Ellos no crearon los colegios.

La importancia de los Jesuitas en el campo educativo también la hace notar Gutiérrez Zuluaga:

"La Ratio Studiorum elaborada por los Jesuitas en el siglo XVI es un monumento pedagógico, calificado por el filósofo Bacon como el más admirable y acabado de todos los sistemas de enseñanza". (87)

No es mi intención hacer aquí un estudio largo ni sobre los métodos de los Jesuitas en la enseñanza, ni sobre la influencia de los Jesuitas en el campo de la enseñanza.

Solamente indicar que los Jesuitas intentaron avanzar la educación de una manera ardua y generosa. El autor no podrá negar que los Jesuitas han estado presente en muchas ramas del saber humano. Si el ideal de los clásicos era "Nihil a me alienum puto", es decir nada humano me es ajeno, creo que éste ha sido el lema de los Jesuitas frente a la realidad. Nunca los Jesuitas han hecho tanto hincapié en la esencia que renunciaban a la existencia. ¡Cuántos en la historia, a juzgar por las críticas que se les han hecho, hubiesen

deseado que los Jesuitas se preocupasen menos por la existencia; . Afirmar esto es negar la realidad. Si por esencia se entiende el interés en dar sentido a la realidad y más en concreto un sentido cristiano, los Jesuitas tenían una pedagogía de la esencia, pero si se entiende por pedagogía de la esencia, el abandono de la realidad, no es cierto. Convendría que Suchodolski, echara un vistazo a la historia de las diversas ciencias y encontrará en ellas el nombre de algún Jesuita.

Los Ritos Malabares, las Reducciones del Paraguay, que significaron un importantísimo avance en el respeto a las costumbres y modos de los indígenas de aquellos países y que tuvieron una influencia posterior de gran renombre, se pueden tachar de todo menos de desprecio por la existencia.

Y aquí nos enfrentamos con lo deficiente de la definición que hace Suchodolski en la división de la pedagogía de la esencia y de la existencia. El encarnar un ideal en la existencia si es de tipo religioso lo considera como una pedagogía esencialista, que conlleva un cierto desprecio por la existencia. Al fin y al cabo ¿no es el socialismo en pedagogía un intento de encarnar un ideal en la existencia?.

No quiero decir que dentro de ciertas teorías pedagógicas, se haya tenido poco en cuenta las condiciones concretas en las que vive el hombre, pero no es lícito una división tan radical como la que hace Suchodolski.

La orientación más moderna de la pedagogía de la esencia, la sitúa Suchodolski en aquella que operaba con el concepto de naturaleza.

"En el siglo XVII y todavía en el siglo XVIII se hicieron grandes progresos en el sentido de una concepción laica y científica de las leyes de la naturaleza... todos los esfuerzos realizados en este sentido tenían como fin llegar a una concepción general que se llamó más tarde "el sistema natural de la cultura". (88)

La pedagogía basada en la naturaleza se distinguía de la basada en la esencia en que rechazaban las concepciones más espiritualistas y religiosas. Pero concuerdan con ella en que mantiene un principio inmutable y estable.

La naturaleza se convirtió en la ley y el modelo supremo.

La pedagogía de la naturaleza ¿qué pretendía?.

- luchar contra lo que violaba el orden natural
- luchar contra la libertad completa en el pensamiento y la moral.

La naturaleza imponía unos principios de los que no se podía uno salir.

El principio del derecho natural regía los principios de la religión natural, el Estado y la legislación.

Suchodolski, propone como ejemplo de esta pedagogía a Juan Amos Comenio (1593-1670).

"... fué justamente el creador del sistema de la pedagogía conforme a la naturaleza... Por esta razón, la pedagogía de Comenio cualquiera que sean las concesiones que hizo para comprender las necesidades de la vida actual del niño, debe ser englobada en el campo inmenso de la pedagogía de la esencia". (89]

Suchodolski, emplea dos conceptos de naturaleza. Uno, entendido como principio inmutable, como ley, de tipo esencial que rige la actividad del hombre y la pedagogía y otro como realidad, es decir la naturaleza en que vivimos. Creo que a veces salta de uno a otro sin especificar a cuál de los dos se refiere. Y un caso concreto es el de Comenio. Si este autor se preocupa del niño en la naturaleza en que vive, es decir en la realidad que le rodea, más bien habría que hablar de pedagogo existencialista, pero como mantiene unos principios inmutables, concepto de naturaleza en sentido esencia, le llama pedagogo de la esencia. Pero creo que aquí reside una cierta confusión mental. Esto lo veremos más claramente cuando hablemos de los pedagogos existencialistas.

Suchodolski, también coloca en la pedagogía de la esencia a Locke, aunque con distinto matiz al de Comenio.

Para Locke el prototipo de educación era el que se encarnaba en el ideal del caballero. La "esencia verdadera" del hombre se realizaba más plenamente entre los miembros de su propia clase que en los miembros de otras clases.

¿Se puede hablar en el siglo XVII de una pedagogía de la esencia?. El autor dice que sólo se dan indicios.



Suchodolski encuentra una cierta tendencia a la pedagogía de la existencia en el estudio de la naturaleza empírica del hombre, no de tipo filosófico.

Cita a Comenio.

"Comenio mismo se interesó profundamente por este tema... aunque no fuera más que en el campo de los métodos pedagógicos se aceptaba tomar en consideración el niño vivo, el problema del conocimiento más concreto de su naturaleza empíricos". (90)

Si Comenio y algunos otros autores intentaban fundamentar la pedagogía sobre la naturaleza empírica del niño, sobre la realidad, ¿por qué el autor no llama con toda propiedad a esta pedagogía de la existencia? Simplemente porque la única y verdadera pedagogía de la existencia la reserva para una pedagogía muy concreta, aquella que cambia la existencia hacia un tipo determinado de realidad. Las demás solo aportan indicios.

En estos indicios de la pedagogía de la existencia, se dan diversas variables. Los que creían que el hombre es bueno por naturaleza y los que opinaban que era malo.

Suchodolski concede importancia para el campo de la pedagogía a Leibnitz.

"Su metafísica, con la ayuda de las nociones sobre la mónada de la armonía preestablecida, expresó en un lenguaje idealista tesis cuyas consecuencias pedagógicas, iban a coincidir en ciertos campos con lo que acabamos de demostrar en Hobbes". (91)

Se trata de la pedagogía de la individualidad. Las mónadas tenían en sí mismas la capacidad de desarrollo y ya que entre las diversas mónadas había un equilibrio armónico, la pedagogía de la esencia no sería necesaria. Sería una educación al servicio de la individualidad. Pero en aquel tiempo no se sacaron las debidas consecuencias de estas hipótesis de Leibnitz.

En general en el siglo XVII dominó de diversas maneras la pedagogía de la esencia.

En el siglo XVIII se crea un fuerte ambiente contra la pedagogía de la esencia.

Según Suchodolski, Rousseau continuó la pedagogía de Comenio por que él también habla de la naturaleza del niño. Pero existe una diferencia entre Rousseau y Comenio:

"Rousseau veía esta naturaleza de manera puramente empírica el no buscaba la naturaleza en el sentido de "la esencia verdadera del hombre", no quería imponer nada al hombre. Al contrario, la vida concreta diaria, verdadera del hombre, tal es la realidad que interesa a Rousseau y lo que le absorbe". (92)

La visión pedagógica de Rousseau se centra en el Emilio, que es un intento de desbancar todos los valores pedagógicos hasta entonces vigentes.

¿Realmente es acertada la interpretación que da Suchodolski a las teorías de Rousseau?.

¿No parte Rousseau de un concepto de naturaleza del hombre que el lleva a una práctica pedagógica concreta?. ¿No es el intento de Rousseau, partiendo de que el hombre es bueno por naturaleza, liberarle de todas las trabas que la sociedad ha impuesto al hombre?. ¿No es más bien su teoría que lo que hace malo al hombre son las estructuras sociales y por tanto hay que luchar contra ellas?. Al niño hay que dejarle que exprese libremente sus sentimientos y tendencias porque son buenas.

El mismo Rousseau dice:

"... todo es bueno lo que ha salido de las manos del creador de la naturaleza, todo deshonrado en las manos del hombre". (93)

Creo que Suchodolski, ha forzado un poco, de nuevo su dialéctica esencia y existencia, para encajar en donde el quiere a Rousseau.

Isabel Gutiérrez Zuluaga, al estudiar la obra de Rousseau afirma, que:

"El concepto Rousseauiano del "hombre natural" ha sido con frecuencia mal entendido". (94)

Ciertamente la opinión que tiene Zuluaga del concepto de naturaleza de Rousseau es distinto del de Suchodolski.

"Al hablar Rousseau de la naturaleza del hombre no pretende hacer historia, sino más bien filosofía. Se refiere a aquello que es común a todos los hombres de todos los lugares y de todos los tiempos. Se trata de una racionalización del concepto de naturaleza muy propia del hombre ilustrado". (95)

Entiende la Doctora Zuluaga que es un concepto filosófico el que dirige la actuación filosófica y pedagógica de Rousseau.

La naturaleza es, pues, aquello que es común a todos los hombres, y por lo que ellos se definen como hombres.

Por eso mismo, creo que Suchodolski no ha interpretado del todo correctamente el pensamiento de Rousseau.

El autor afirma que Rousseau fué el primer intento de la pedagogía de la existencia.

"De esta manera, la pedagogía de Rousseau fué la primera tentativa radical y apasionada de oposición fundamental a la pedagogía de la esencia de creación de unas perspectivas para una pedagogía de la existencia". (96)

Como he dicho, creo que Suchodolski no ha captado bien el tema del concepto de naturaleza de Rousseau. Su pedagogía es, en cierta manera, una pedagogía de la esencia, pues parte de un concepto común a todos los hombres, que tiene unas características definidas en términos de bondad natural, y que en la práctica pedagógica, hay que dejar que se desarrolle, sin trabas. Rousseau no se fundamenta en la existencia, como enfoque de su pedagogía, sino en que la existencia debe responder a unos presupuestos generales sobre el hombre, y que la existencia no debe impedir el ser natural del hombre.

Para Suchodolski, Pestalozzi (1746-1827) y Fröbel (1782-1852) siguieron el camino iniciado por Rousseau.

Fröbel, según Suchodolski, es el primero que hace una pedagogía del juego y dice"

"Es la primera pedagogía del juego, ¿Qué lejos estamos de la pedagogía de la esencia?". (97)

Es indudable la aportación de Pestalozzi y Fröbel a la práctica pedagógica. El interés por el niño y sus tendencias sentimientos y deseos, que se deben tener en cuenta. Pero de ahí a considerar estas pedagogías como pedagogías de la existencia tampoco me parece muy acertado.

La naturaleza de la que habla Pestalozzi no es algo exterior al hombre, sino interno.

Como dice Gutiérrez Zuluaga:

"Esta naturaleza formadora no es para Pestalozzi, como no lo era para el autor de El Emilio, la naturaleza exterior, sino la propia naturaleza del hombre... Tanto el maestro como la realidad exterior, sólo sirven en la obra pedagógica, en cuanto favorezcan y no estorben la evolución del pequeño en cuanto sepan ser simplemente "una ayuda para la propia ayuda". (98)

queda claro, que no se trata de una pedagogía simplemente de la existencia, sino de una pedagogía que partiendo del concepto de naturaleza, exige que la existencia no la contradiga. De nuevo hay que decir que en Pestalozzi y Fröbel, la base de la pedagogía no es la existencia, sino al revés la naturaleza que debe desarrollarse en la existencia.

Creo que Suchodolski confunde un determinado concepto de naturaleza, de tipo natural y espontáneo, con el concepto de existencia.

Para Suchodolski, estos intentos que él llama de iniciación de la pedagogía de la existencia, se vieron frenados por un nuevo intento de resurgimiento de la pedagogía de la esencia.

Estos intentos se basaban en la filosofía de Kant.

Sobre las concepciones de la razón pura y práctica, se niega el poder de establecer principios pedagógicos tanto a partir de modelos externos al hombre, como aquéllos basados en la existencia.

¿Quiénes fueron los pedagogos que, a juicio de Suchodolski, llevaron a la pedagogía el pensamiento kantiano?

Son sobre todo Fichte y Hegel.

Se parte de una concepción de un yo transcendental y no empírico.
De un idealismo objetivo y no subjetivo.

Naturalmente Suchodolski no tiene más remedio que achacar a esta pedagogía como de esencialista.

La pedagogía consistirá en realizar el yo transcendental en el yo empírico.

"La teoría de Fichte es una versión nueva, típica de la pedagogía de la esencia". (99)

El valor que otorga Suchodolski a esta pedagogía, basada en Kant, no es porque sea de tipo existencial, sino porque se aparta de la pedagogía esencialista de tipo religioso. Y esto, para el autor, es de un gran valor.

"Su carácter específico consiste sin embargo en que la objetividad y la universalidad del ideal no se basa ni sobre dogmas religiosos, ni sobre concepciones del derecho de naturaleza verificables por el espíritu sino sobre la actividad absoluta del yo transcendental". (100)

Suchodolski pregunta sobre esta pedagogía, ¿quién tiene derecho a hablar en nombre del yo transcendental? es decir, no parece que existan normas objetivas, que ayuden a comprender la realidad transcendental.

Debido a esta dificultad Hegel opta por otro camino.

Hegel distingue la realidad esencial, que es el espíritu objetivo en desarrollo, de la realidad actual, empírica y ocasional.

El proceso educativo se realiza entre la personalidad y el espíritu objetivo. Sin participación en el desarrollo del espíritu objetivo no hay desarrollo de la personalidad.

"De esta manera nace una nueva versión de la pedagogía de la esencia, severa y rigurosa, aunque penetrada de la comprensión del desarrollo de las contradicciones de la actividad". (101)

No es fácil dibujar en dos líneas, el concepto de pedagogía que tiene Hegel.

Gutiérrez Zuluaga, ve en la Fenomenología del Espíritu de Hegel una obra pedagógica. Y esencialmente, el concepto pedagógico consiste en lo siguiente:

"...recalca el carácter "dialéctico" de la Bildung y señala que la evolución es una evolución de la "conciencia", pero en un proceso de liberación, la conciencia debe llegar a la absoluta libertad". (102)

Se trata, pues, de un proceso de corte metafísico, dialéctico. De lucha de contrarios. Y la dialéctica es dinámica, al contrario de Kant que sería más estático.

Para Suchodolski, la importancia de Hegel fue grande en algunas corrientes pedagógicas de los siglos XIX y XX, especialmente en Karl Rosenkranz.

¿Cuál fue la respuesta a esta pedagogía del idealismo objetivo?

Para Suchodolski la respuesta vino de autores como Kierkegaard, Stirner y Nietzsche.

Estos autores son muy diferentes entre sí, pero tienen de común la oposición a la pedagogía del idealismo objetivo, y al mismo tiempo representan diferentes tendencias de la pedagogía de la existencia.

Kierkegaard, según Suchodolski, es un autor de carácter existencialista.

Conviene notar de nuevo ciertas inexactitudes del autor.

¿En qué sentido es Kierkegaard un autor al que se le pueda incluir en la pedagogía de la existencia?.

¡Ciertamente no será por su carácter religioso y metafísico!. No es autor de tipo hegeliano, como hemos visto, pues no distingue el yo transcendental del yo empírico. Sus fundamentos son la teología evangélica y la metafísica. Aspectos ambos que Suchodolski, los sitúa en la pedagogía de la esencia.

Si por pedagogía de la existencia se entiende, una preocupación por la vida real de los hombre, sí sería un autor a incluir en dicha pedagogía. Kierkegaard distingue la capa superficial y la capa profunda de la vida de los individuos. La capa estética y la capa ética.

"Según Kierkegaard es precisamente en esa capa más profunda de la vida en la que el individuo se encuentra más comprometido con sus decisiones de elección y de responsabilidad, del riesgo y del esfuerzo... el individuo consiste en una persona que no se repite jamás, único, condenado a ser el mismo". (103)

Suchodolski, admitiendo que Kierkegaard parte de perspectivas metafísicas, pone de relieve este interés por la existencia del individuo concreto.

Pero sobre todo Suchodolski, da un gran valor a la pedagogía de Kierkegaard por su negación de los dogmas y la Institución de la Iglesia, por toda religión objetiva y por preocuparse por la vida en cuanto ésta es riesgo de elección y compromiso.

"En este sentido constituye... una variante absolutamente nueva de la pedagogía de la existencia, añadiendo acentos metafísicos particulares que recuerda el existencialismo contemporáneo". (104)

Por lo tanto, a mi juicio, Kierkegaard pertenece a la pedagogía de la existencia de modo relativo. Su carácter metafísico y religioso, aunque no de tipo objetivo, no le hace precisamente el candidato ideal para una pedagogía de la existencia. Precisamente del tipo de existencia que intenta Suchodolski, y que ya hemos visto anteriormente al tratar sobre su antropología.

El hombre de Kierkegaard se enfrenta con la existencia es verdad, pero esta no es la razón de su esencia, que es en última instancia lo que Suchodolski, entiende por pedagogía y antropología de la existencia.

Para Suchodolski, Max Stirner:

"Lanzó una lucha radical contra la pedagogía de la esencia partiendo de los derechos ilimitados del individuo".
(105)

Stirner propugna el "egoísmo sagrado".

Nada debe forzar al individuo desde el interior ni desde el exterior, solamente el hombre se debe apoyar en sí mismo.

De nuevo Suchodolski aplica a este autor sus propios esquemas de división de la pedagogía. Convendría notar que no es lo mismo negar todo ideal, religioso o estatal como medio de educación, que

negar toda esencia. La línea directriz del alumno de Stirner es el egoísmo propio, que al fin y al cabo es una especie de esencia.

Para Suchodolski, Nietzsche es otro de los autores que lucha contra la pedagogía de la esencia.

Nietzsche luchó contra la pedagogía de tipo democrático y intentó unir la pedagogía a las necesidades económicas y sociales.

La escuela debía ser santuario para los elegidos, almas nobles, libres de toda moral objetiva. La moral proviene de los débiles, de los que no pueden vivir libremente. Lo que hay que formar es "la voluntad de poder". Más allá del bien y del mal.

"... sobre este camino se desarrolla una de las corrientes de revuelta contra la pedagogía de la esencia. La teoría radical de la pedagogía al servicio de la individualidad desarrollada en Alemania, por Gaudí, tiene origen Nietzscheano". (106)

Para Suchodolski se dieron otras tentativas de hacer renacer, aun que nunca había muerto, la pedagogía de la esencia.

Esta escuela es la del humanismo racionalista.

Las características de esta escuela son:

- lucha contra el fanatismo y la intolerancia.
- contra los prejuicios y el obscurantismo.
- irradiación en Francia y otros países.

- confianza en la razón.
- oposición a lo religioso.
- continuación del sistema natural de la cultura.
- definición de los caracteres permanentes y universales del ser humano.

"La tendencia esencial de esta orientación era una concepción de la pedagogía tradicional de la esencia que buscaba descartar los elementos del idealismo antiguo y del tomista medieval". (107)

Suchodolski sitúa dentro de esta tendencia aunque con aspectos distintos, a Renouvier, Renan, Tomas Huxley, Durkheim.

Este humanismo racionalista, reencarnación de la pedagogía de la esencia, fue atacado desde dos ángulos: una nueva pedagogía de la esencia, religiosa y neotomista y una tendencia de la pedagogía de la existencia.

Dentro de esta última, Suchodolski sitúa a la teoría de la evolución humana de Darwin en el campo de la naturaleza, y a Spencer en el campo del desarrollo social.

"El evolucionismo...debería oponerse por principio a la pedagogía de la esencia y a declararse en favor de una pedagogía que descubriese el sentido y las necesidades del presente y que organizase la educación de acuerdo con estos principios". (108)

Esto es lo que intentó Spencer, según Suchodolski, aplicándolo a la pedagogía. En su libro De la educación, el autor se opuso a la instrucción tradicional por su conservadurismo y su inutilidad para la vida.

La educación debía dejar de ser "el brillo social", el estilo aristocrático. La educación debe seguir las leyes de la vida social.

"El valor de la instrucción y de la educación se debe apreciar desde el punto de vista de las necesidades biológicas y sociales del individuo en su lucha por la vida".
(109)

De esta manera Suchodolski propone a Spencer como alguien que luchó contra la pedagogía de la esencia.

De nuevo Suchodolski describe a los autores para de alguna manera traerlos a su punto de vista.

Por ejemplo dice Gutiérrez Zuluaga sobre Spencer:

"La educación es, por tanto, un proceso propio del ser individual, por el cual se van revelando, manifestando al exterior sus potencialidades y tendencias interiores. La misión del educador se limitará - en este caso - a favorecer ese desarrollo natural". (110)

Ciertamente Spencer avanza mucho sobre los aspectos anteriores tanto de la pedagogía como del campo social, pero la interpretación de Suchodolski es un poco sesgada.

No deja de ser interesante, el enfoque de Suchodolski, su conocimiento es admirable y su penetración aguda, pero un poco tal vez tendiendo a llevar al agua a su molino.

Para algunos pedagogos las teorías de Spencer les parecían demasiado exigentes y poco flexibles.

Los nuevos grupos intentaron, según Suchodolski, aprovechando la teoría de la evolución, aplicarla a la vida del niño. Sería, pues, una pedagogía de tipo existencialista, de vuelta a la vida del niño.

"...la actividad de los pedagogos y sociólogos que escogieron al niño como punto de partida de sus investigaciones y de experiencias, no solamente no aportó fórmulas generales de nuevos principios de la pedagogía de la existencia, sino también enriqueció nuestros conocimientos sobre el niño y la educación. La pedagogía de la existencia se convierte, por primera vez en la historia, no solamente en una revuelta contra la pedagogía de la esencia y no solamente un programa general de acción, sino también un cierto sistema de investigaciones, un cierto conjunto de métodos y de adquisiciones en el camino del conocimiento".
(111)

Los postulados de esta pedagogía ponen como principio directriz del quehacer pedagógico el siquismo del niño y su desarrollo.

Suchodolski cita, dentro de esta tendencia o escuela pedagógica, a aquellos autores agrupados alrededor del Instituto de J-J. Rousseau, y sobre todo Claparède y Bovet.

Los principios de esta pedagogía, llamada "funcional", era no imponer ningún programa, sino despertar el interés y la curiosidad del niño, no había que castigar ni recompensar, una pedagogía que no debía preparar a la vida sino "acompañar la vida misma del niño".

Dentro de este modelo síquico del niño Suchodolski sitúa a Dewey (1859-1952), que partiendo de posiciones distintas a las de Claparède atacó los fines de la educación hasta entonces vigentes.

"La educación no puede servir a ninguna otra cosa, que no sea a la educación ulterior es decir que el proceso educativo no tienen ningún fin fuera de sí mismo: es un fin en sí mismo". (112)

Todo el proceso educativo tiene que estar dirigido a las necesidades del desarrollo del niño. El aprendizaje tiene como fin el niño y no el aprendizaje como tal.

Naturalmente la base de esta teoría se encuentra en una fé profunda en la evolución humana.

Esta teoría se oponía a la teoría de la instrucción formal de Herbart (1776-1841) y de Ziller (1817-1883) en Alemania que bajo la influencia de la filosofía Kantiana consideraba que la educación debía de partir de esquemas preestablecidos, basados en las leyes del espíritu y de acuerdo con los principios generales de la pedagogía de la esencia.

Dewey se oponía a esta pedagogía del espíritu y intenta mostrar que el hombre se forma de manera totalmente distinta:

"La verdadera formación del espíritu se desarrolla de manera absolutamente distinta, a saber: bajo la presión del interés y de las dudas en el desarrollo de cuestiones subjetivamente interesantes en la expresión de problemas, en la reflexión ligada a las dificultades y a las observaciones prácticas". (113)

Para Suchodolski la teoría que él llama de la "recapitulación" es otra versión de la pedagogía de la existencia basada sobre los presupuestos del evolucionismo.

Esta teoría de recapitulación fue desarrollada por Ziller. Decroly da a la teoría de la recapitulación un sentido psicológico ligado a las necesidades y a los intereses de los niños, a su actividad y a su expresión.

"Existe una diferencia fundamental entre la pedagogía de la esencia y la pedagogía de la existencia en lo que se refiere a la manera que ellas utilizan, para la teoría de la educación, la ciencia de la evolución". (114)

Gutiérrez Zuluaga hace una distinción muy acertada, a mi juicio, sobre la diferencia que pueda existir en el uso del concepto de evolución aplicado a la pedagogía.

Todas las teorías se pueden resumir en un cierto puerocentrismo de tres tipos diferentes: El místico, el filosófico y el científico.

Entre la dirección filosófica incluye a Dewey:

"Dentro de la dirección filosófica, nos referimos a Dewey y Kerschenteiner, al primero por ser el principal teorizador de la educación nueva, en su doble línea de pedagogo de la acción y pedagogo de la experiencia; al segundo en cuanto aporta una valiosa contribución a la enseñanza activa... Como científicos a Decroly, que teoriza sobre las necesidades infantiles para montar sobre ellos su método de los "centros de interés"; Claperede, porque aporta a la educación, que clasifica con el nombre de funcional sus investigaciones psicológicas". (115)

Creo que aparte de esta interesante división, los autores mencionados por el autor, coinciden en el significado y en su contenido fundamental, tanto en Suchodolski como en Zuluaga.

Para Suchodolski la diferencia fundamental entre la pedagogía de la esencia y la pedagogía de la existencia, con relación al uso del concepto de evolución, se manifiesta en Bergson, no en los autores estudiados hasta ahora.

"La concepción de la evolución creadora que Bergson opuso a las concepciones que le precedieron, tuvo una gran influencia sobre el pensamiento pedagógico en la orientación de la manera más radical hacia las posiciones de la pedagogía de la existencia". (116)

¿Dónde sitúa Suchodolski la gran novedad de Bergson?.

En concebir la evolución, no como adaptación mecanicista o finalista sino que la evolución es ante todo un proceso creador.

.. .

La educación es, pues, una creación especial, cuyo sentido se saca de ella misma y no de fines que hay que servir.

Si hasta ahora la pedagogía de la existencia, en sus vertientes psicológicas y pragmáticas, hacían hincapié en el medio social, en el ambiente, en la vida real, la concepción bergsoniana concibe la vida como "fuerza de vida" misma, una concepción que surge de las entrañas de la vida.

"Esta pedagogía no se oponía solamente a todas las concepciones estáticas de los fines de la educación a todo ideal impuesto, se oponía también a toda voluntad de precisar los métodos de actuar porque el acto educativo debe ser un acto de creación único que no se repite jamás". (117)

Suchodolski hace notar algo muy interesante, como consecuencia de todas estas corrientes de la pedagogía de la existencia, y es que

se da un cierto proceso de existencialización en las teorías de la pedagogía de la esencia.

Se da un cierto interés por la vida dentro de la pedagogía de la esencia. Suchodolski sin embargo, afirma que no son concesiones fundamentales porque no tocan la raíz misma, sino los aledaños de la auténtica pedagogía de la existencia. Atañen más a los métodos y la acción educativa que a cambios de concepción.

De nuevo Suchodolski manifiesta su parcialismo al enfocar este tema. No hay más pedagogía de la existencia digna de tal nombre que aquella que concuerda con la noción de pedagogía de la existencia que él mantiene.

Una pedagogía que, partiendo de un ideal, intenta realizarlo en la vida, teniendo en cuenta a la vida misma, la psicología del niño, el ambiente y todo lo que le rodea, no es más que una pedagogía de la esencia existencializada. ¡Es curioso!.

Pero Suchodolski, no tiene más remedio que admitir, que las concepciones religiosas y metafísicas de la pedagogía avanzaron por este camino...

"En la pedagogía religiosa, que de ordinario se adhería a posiciones de la pedagogía de la esencia, se vio aparecer concepciones que avanzaron bastante en el camino de una visión del hombre tal como es y no solamente el que debería ser". (118)

Suchodolski cita como autores de esta tendencia a Schleiermacher Newman, Fister, Georger Albert Coeur y luego todo el movimiento llamado modernista. Este siempre tuvo dificultades provenientes de los ángulos más tradicionalistas religiosos, que le acusaban de someter la religión al hombre en vez de someter el hombre a la religión. Pio XI condena el modernismo, según Suchodolski, poniendo en guardia contra el naturalismo pedagógico.

Suchodolski, muestra su parcialismo de nuevo al citar al Papa Pio XI y dándole el enfoque que le da. Convendría que citara a más Papas y mejor comprendidos.

Como dice Gutiérrez Zuluaga:

"Aparece especialmente claro en los documentos de los Papas el concepto de hombre "en su realidad total, al mismo tiempo cuerpo y alma, persona individual y miembro de la sociedad, ciudadano de la tierra y elegido para el cielo", junto al de comunidad Universal. Sobre estos postulados se levanta toda la estructura educativa cristiana". (119)

Lo que el Papa critica es que se haga de la educación un proceso contra cristiano, pero no que no se tenga en cuenta las circunstancias en las que se educa.

Según Suchodolski, tanto desde el campo de la sicología como del de la sociología, se va hacia un empirismo en el concepto de naturaleza.

Ya no es la naturaleza como algo ideal sino la descripción de las propiedades empíricas del hombre. Se habla así de instintos, de

frustraciones etc. El psicoanálisis creó su propia pedagogía que serviría la de resolver los complejos y conflictos internos.

La teoría sociológica de la pedagogía se adentra por los caminos de la pedagogía de la existencia también.

"De esta manera, la pedagogía social que antaño tenía una cierta forma de la pedagogía de la esencia, adquiere el sabor de la pedagogía de la existencia, lo mismo que pasó con la pedagogía basada sobre la noción de naturaleza humana". (120)

La crítica que hemos hecho anteriormente sobre cómo concibe Suchodolski la noción de existencia vale también aquí. No es lo mismo que la naturaleza se realice en la existencia, que la existencia cree la naturaleza. Esta distinción la juzgo fundamental para entender todo el proceso de discernimiento de Suchodolski sobre la pedagogía.

Para Suchodolski se dan dos tipos diferentes de existencialismo de la pedagogía social.

Uno se opone a la esencia en nombre de la vida del niño, y otro en nombre de los grupos sociales.

El primero no deja de ser para Suchodolski una pedagogía de la esencia.

"Al oponerse a cierta concepción general e ideal, y al colocar los principios de la educación en la realidad concreta existente promete estar más cerca del niño que la pedagogía de la esencia. Pero por otra parte esta pedagogía precisa muy claramente los principios y los impone al niño". (121)

Suchodolski opina que el libro de Durkheim La educación moral,

"...es exactamente un tratado sobre la disciplina y no sobre el desarrollo moral del niño. Es un libro que por esta razón pertenece absolutamente a la técnica elaborada por la pedagogía de la esencia y no a la técnica aconsejada por Dewey, por ejemplo". (122)

Por eso precisamente dentro de la pedagogía social hay que distinguir aquella que se refiere al individuo, de aquella que se refiere a los grupos sociales.

En el fondo en las dos teorías se pregunta ¿dónde está la vida verdadera en el individuo o en el grupo?.

Los que responden que en el individuo apoyan la teoría de la pedagogía de la existencia, en contra de la pedagogía de la esencia.

Pero también los que optan por la segunda opción se oponen a la teoría de la pedagogía de la esencia. Con la diferencia que hacen al grupo el sujeto verdadero de la vida.

Pero Suchodolski se pregunta:

"¿Qué está más cerca del hombre: el gran ideal humano universal y permanente o el ideal de grupo cambiante y local?. ¿La revolución de la existencia contra el primer ideal puede fácilmente aceptar el segundo o debe también ser una revolución contra el segundo?. En otros términos, apelar a la vida del grupo y querer fundamentar en el mismo los principios de la educación es una ayuda aportada por la revolución del individuo contra la pedagogía de la esencia o es al contrario un obstáculo a sus aspiraciones de hacer de la educación un proceso convergente con su vida". (123) .

Para Suchodolski el poner al grupo como norma dió lugar al fascismo de Hitler y Stalin.

Se abre, pues, entre estas dos corrientes de la pedagogía social, una cierta contradicción, que no se solucionó en aquellos tiempos.

Por lo tanto a la pregunta: ¿Cómo realiza el hombre la verdadera vida en el servicio heroico a la nación o en la soledad?, no se dió respuesta.

¿Qué es lo que intenta decir Suchodolski?.

Primero que la pedagogía de la existencia se enfrenta a dos opciones fundamentales o a favor del individuo o a favor del grupo. Si lo primero, no deja de ser una cierta rememoración de la pedagogía de la esencia y el hombre está llamado a vivir en soledad. Segundo si se opta por el grupo nos enfrentamos, a la elección de la pedagogía de la "nación", desprovisto de sentido individual. Si se opta por la vida del individuo, ésta se entiende como adaptación al medio de vida vigente. Si se opta como grupo el individuo pierde su individualidad.

¿Cuál es la solución que aporta Suchodolski?.

"Intentaremos ahora demostrar que la educación contemporánea, enfocada desde el punto de vista, está toda ella impregnada de una contradicción antinómica entre la esencia y la existencia y que esta antinomia no se puede resolver más que en las condiciones donde no solamente la educación, sino también el sistema social sean concebidos a "escala del hombre".
(124)

Suchodolski emprende, pues, desde la perspectiva indicada, el estudio de la pedagogía "llamada nueva", hasta llegar a la solución final que él propone.

¿Por qué se caracteriza la enseñanza nueva?. (125)

- Por estudiar el desarrollo psíquico del niño y de la juventud.
- Estudio del pensamiento, la emotividad y la acción de los niños.
- El niño no es el objeto de la educación sino su sujeto.
- Enseñanza global.

Se trata de llegar al niño como individualidad. Como contraste con la pedagogía tradicional.

"Mientras que la teoría pedagógica tradicional se aplicaba al niño en general, se intenta ahora de efectuar una diferenciación llevada al máximo". (126)

De acuerdo con esta tendencia a la individualidad del alumno se divide el curriculum, en una parte general y otra particular, respondiendo a la libre elección del alumno.

De acuerdo con esto, esta pedagogía es una pedagogía puerocéntrica.

Para Suchodolski el problema de esta pedagogía radica en cómo hacer pasar a los niños al mundo de los adultos.

"¿Cómo se presenta el paso de "esta república de niños a un Estado con un sistema capitalista?". (127)

La respuesta de la pedagogía nueva es que una vez que los niños estén bien formados y equilibrados, sabrían reparar todo el mal y lo malo del mundo.

Para Suchodolski este es el mito de esta pedagogía, el creer que el renacimiento social se realizaría a través de una nueva generación de personas educadas en un estilo determinado.

"Este mito ha vuelto a tomar vida bajo la forma de teorías psicológicas y pedagógicas modernas". (128)

Estas teorías prometían que al hacer del niño algo especial, sin complejos y frustraciones, se cambiaría la sociedad. Se creía que al hacer "perfecto" al niño sin odios, ni revanchismos, con toda una gran preparación, la sociedad futura sería perfecta. Para Suchodolski esto es una utopía.

Conviene notar, y este es el problema de fondo, que a través de la formación lo más perfecta del niño se cambiaría la sociedad y esto es lo que rechaza Suchodolski. La sociedad no se cambia transformando al hombre, según él.

Dentro de la pedagogía nueva, hubo una corriente que ponía en entredicho esta pedagogía de desarrollo del niño.

Y así nació la pedagogía de la adaptación.

"Ciertos psicólogos comenzaron a entrever una oposición entre el desarrollo, factor interior y espontáneo y la adaptación, factor exterior e impuesto". (129)

Se enfrentaban, pues, dos concepciones distintas;

Una veía la formación del hombre como fruto de su desarrollo interno; otra como fruto de su adaptación al medio ambiente social.

Muchos partidarios de la educación nueva se mostraron a favor de la teoría del desarrollo y encontraron aliados en los psicoanalistas, y otros fueron partidarios de la adaptación.

Sin embargo la pedagogía de la adaptación no supuso una ruptura con la pedagogía puerocéntrica.

"El principio de la adaptación no significaba sin embargo una ruptura con las intenciones fundamentales de la pedagogía puerocéntrica. Se concebía la adaptación desde el punto de vista de la "salud síquica" del individuo y gracias a esta interpretación se establece un lazo con los principios del desarrollo individual". (130)

La pedagogía de la adaptación veía, pues, la educación como un compromiso entre las tendencias del individuo y el medio social.

¿Cuál es el mensaje de estas dos pedagogías la del desarrollo y la de la adaptación para Suchodolski?.

No se puede educar a los alumnos basándose solamente en sus propias tendencias y enfocar así su desarrollo, porque al estar en contradicción estos alumnos con la sociedad, no se educaría más que o para la frustración o para la utopía. Hay que tener en cuenta al medio social al que van a ir a vivir de adultos. Hay que tener en cuenta la sique del alumno, pero también el medio ambiente. Es, pues, necesario un compromiso para evitar la frustración y la utopía.

Tanto la pedagogía de la adaptación como la del desarrollo se basaban en el mismo concepto de naturaleza humana.

Ante la dificultad que supone el enfrentamiento del niño con la sociedad una vez que se lanza a vivir en ella, se propone como solución la sublimación. Es decir, los conflictos que pueda existir entre el hombre o el niño y la sociedad se resuelven a través del mecanismo de la sublimación.

"De esta manera la teoría de la sublimación atenuaba los rigores de postulado de la adaptación y permitía esperar que lo que parecía ser muy difícil al individuo y le costase un gran esfuerzo se pudiese realizar muy fácilmente". (131)

Pero aunque la pedagogía de la adaptación se basaba en los mismos principios que la pedagogía del desarrollo, sus fines no eran iguales de ninguna manera.

Russel percibió con claridad este conflicto.

La contradicción entre el individuo y la sociedad era tan evidente que no valía solamente solucionarlo a través de la sublimación.

"Russel solucionó el conflicto refugiándose en una fe utópica en la transformación de la sociedad. La pedagogía de la adaptación no aceptaba esta utopía". (132)

No había que buscar utopía de ninguna clase para la pedagogía de la adaptación; el éxito del niño y su equilibrio síquico entre el niño y el ambiente radicaba precisamente en saberse adaptar. Como vemos, más que una pedagogía de la adaptación era una pedagogía del conformismo.

Si existe conflicto entre el niño y el ambiente adaptémosle a él, así el niño será feliz y tendrá éxito.

Pero, según Suchodolski, el conflicto a pesar de todo, seguía existiendo.

Se pregunta Suchodolski:

"¿El problema no tiene salida?. ¿Se debe escoger entre el principio de libre desarrollo del niño, desarrollo cuyo valor para el individuo no podía estar garantizado más que por la utopía y el principio de la adaptación que prometiendo la realización de este libre desarrollo en las condiciones sociales concretas, le abocaba en la práctica al conformismo?". (133)

Para Suchodolski el problema se puede resolver partiendo de un concepto de hombre diferente.

Toda la pedagogía explicada considera la historia no como algo constitutivo del hombre sino como el terreno donde se realiza la vida.

Si el terreno tiene obstáculos, huyamos de ellos por el camino de la utopía y la adaptación.

Pero como hemos visto, en el capítulo segundo, para Suchodolski la historia es algo constitutivo del hombre, toca su misma esencia. El individuo se desarrolla, no a través de sus instintos, sino por su participación en la vida social.

Desde este punto de vista se criticó a la pedagogía puerocéntrica como individualista, egoísta y liberal.

Y de aquí nació otra tendencia pedagógica, la que mantenía que los conjuntos sociales son más importantes que el individuo.

"Se elaboraron teorías sociológicas modernas que hacían revivir más o menos las diferentes corrientes sociológicas del pasado. Dos de entre ellas sobre todo adquirieron una gran importancia en el campo de la educación, la sociología de Durkheim y la teoría de Tönnies". (134)

Para Durkheim lo social modela lo intelectual del individuo.

Esta postura sobre todo en Francia afectó sobremanera a los problemas de la educación moral, ésta proviene del sistema social y de los postulados sociales vigentes.

Otra de las escuelas pedagógicas que se oponían a la pedagogía del puerocentrismo era la pedagogía de la cultura, que consideraba así mismo a la pedagogía social de Durkheim como demasiado estrecha.

La pedagogía de la cultura veía al hombre como formado por la herencia cultural de la humanidad, herencia rica y multifacética.

Las obras de la cultura tienen pues autonomía propia y se desarrollan espontáneamente.

"...las obras de la cultura, contrariamente a lo que piensan los sociólogos poseen una autonomía propia, que se manifiesta de una parte, por el hecho de que ellas son válidas para muchas sociedades diferentes y por otra parte por

el hecho de que ellas se desarrollan al menos hasta cierto grado, espontáneamente y por ellas mismas y que ese desarrollo no procede de factores sociales". (135)

Para Suchodolski la pedagogía de la cultura tiene sus raíces en la filosofía de Hegel. Es un proceso de conciliación de la cultura anteriormente adquirida, que le provoca descontento y le hace buscar nuevas formas de cultura al hombre.

El hombre abandona su subjetividad a través de las obras del espíritu objetivo, que le hace elevarse a un nivel superior.

La pedagogía de la cultura llevaría a la solución de todos los problemas fundamentales.

¿Cuales son las características de la pedagogía de la cultura?

- Su carácter autónomo y objetivo.
- Independiente del individuo.
- El individuo contiene dos aspectos:
 - . el biológico, ligado a lo material y a los instintos.
 - . el espiritual.

"Analizar esta vida espiritual del individuo y formar su desarrollo tales debería ser las tareas principales de la pedagogía". (136)

En última instancia el logro y desarrollo de la personalidad deberían constituir los objetivos de la educación.

Suchodolski describe muy bien a qué se oponía la pedagogía de la cultura:

"La pedagogía de la cultura concebida de esta manera, se oponía a la pedagogía del grupo social; a las teorías que querían formar al niño como un "miembro de un grupo social", oponía sus principios de transformación de la individualidad del niño en personalidad; a los principios de subordinación del individuo a la voluntad del grupo, oponía el derecho de elegir los valores culturales que respondían mejor a las disposiciones de la personalidad; a los principios de la integración del individuo a las exigencias de la vida real de la comunidad, oponía su derecho a la participación en la "libre comunidad de las almas". (137)

A juicio de Suchodolski, tanto la pedagogía social como la pedagogía de la cultura, no solucionan el problema fundamental que había planteado la pedagogía nueva.

La pedagogía nueva se basaba en un concepto de hombre sico-biológico que tenía que desarrollar sus fuerzas interiores, la pedagogía social y la cultura concebían al hombre como ser social e histórico. ¿Pero era una concepción realmente distinta?.

El conflicto de la pedagogía nueva era elegir entre el desarrollo del niño y la adaptación.

"En los dos casos, la elevación llevaba a renunciar al conjunto al que se quería llegar a traicionar o la libertad o la realidad". (138)

La pedagogía social quería hacer compatible la libertad y lo social.

Pero, según Suchodolski, ni la pedagogía social ni la pedagogía de la cultura solucionaban el problema. La pedagogía de la cultura era

consecuencia de la pedagogía del desarrollo y la pedagogía social era continuación de la pedagogía de la adaptación.

Como hemos visto para Suchodolski, la pedagogía de los últimos tiempos, se mueve entre la pedagogía nueva, en la que entran de lleno la pedagogía del desarrollo y la pedagogía de la adaptación, y aquellas pedagogías, que viendo las dificultades de las anteriores, intentaban subsanar sus defectos, estas pedagogías son la pedagogía social y la cultural. Pero, para Suchodolski, ambas tenían mucho en común y no solucionaban radicalmente el problema, la unión entre la libertad del individuo y lo histórico y social del hombre.

Suchodolski apunta que contra esta corriente naturalista y burguesa de concebir la pedagogía, nació una corriente metafísica. Era una nueva corriente de tipo religioso, que enlazaba con las diversas teorías idealistas de la historia occidental y oriental.

"Todas ellas tenían una tendencia común: basar la educación sobre los principios inmutables que determinan la vocación eterna y universal del hombre".(139)

Es una vuelta a la esencia del hombre concebida de manera supratemporal. El aspecto metafísico del hombre es el más importante.

"Los postulados de esta educación han sido definidos desde el punto de vista neotomista por J. Maritain, por ejemplo, desde el punto de vista del personalismo católico por Mounier. Hessen lo mismo". (140)

Suchodolski afirma que se dieron diferentes enfoques dentro de esta misma pedagogía basada en el ser metafísico del hombre, pedagogía llamada esencialista.

Y Suchodolski llega al punto central de su disertación haciendo la siguiente pregunta:

"El problema fundamental de la pedagogía del "esencialismo" reside en la cuestión siguiente: ¿se puede y en caso afirmativo, por qué medios, pasar de principios válidos "para siempre y en todas partes" a principios válidos para la acción en un lugar dato y en un momento preciso?". (141)

Suchodolski identifica la pedagogía de la existencia con todas aquellas pedagogías que luchan contra la esencia. Es decir la pedagogía del desarrollo. Pero como hemos visto esta pedagogía llevó o a la adaptación o a la evasión individual. No tenía en cuenta la transformación de la realidad, ni a ningún ideal de vida individual o social.

Suchodolski resume muy bien su posición:

"Aunque no haya ninguna vía que lleve de la pedagogía de la existencia hacia el ideal, ningún camino lleva de la pedagogía de la esencia a la vida". (142)

Se han dado muchos intentos de conciliación de los dos extremos de estas pedagogías. Unir el ideal y la vida. El individuo y la sociedad.

¿Sería exagerado afirmar que el compromiso a que llega Suchodolski es unir esencia y existencia?.

Suchodolski ve en el nacionalismo, fascismo y hitlerismo un intento de compromiso del ideal y lo social. Pero esta postura es la liquidación de todo valor de la esencia y de la existencia.

Para el autor:

"... la pedagogía de la existencia debía revelar el conflicto que existía en la sociedad burguesa entre las tendencias de desarrollo del individuo y las condiciones sociales existentes. La evasión del individuo fuera de la vida social probaba claramente la existencia igualmente. La pedagogía de la existencia no daba resultados positivos en estas circunstancias". (143)

Suchodolski plantea, con estas frases, el punto esencial de su visión de la dialéctica de la pedagogía de la esencia y de la existencia. De nada han valido los intentos de la pedagogía nueva, del desarrollo y de la adaptación, de lo social y cultura, para resolver el problema de la pedagogía de la existencia.

Han intentado acercarse a ese problema, pero han caído o en el individualismo o en la adaptación.

Las pedagogías basadas en la metafísica, han propuesto un ideal, pero no tenía relación con la vida real.

Ambas pedagogías traicionaban o el libre desarrollo del hombre, porque la sociedad burguesa se lo impedía, o los valores universales del hombre porque no se podían realizar.

"El pensamiento pedagógico se perdía cuando elegía la pedagogía de la existencia, cuando escogía la pedagogía de la esencia y cuando intentaba ligar estos dos principios sobre la base de las condiciones históricas y sociales existentes". (144)

La sociedad burguesa no podía conjugar los postulados de la pedagogía de la esencia ni la de la existencia.

Hay que lograr que la existencia sea de tal manera que puede dar lugar a la creación y desarrollo de la esencia del hombre.

¿Cual es pues la solución de Suchodolski?.

Una pedagogía asociada a la actividad social del hombre que sea capaz de cambiar las cosas actuales y que esa nueva existencia de lugar al crecimiento humano.

Por otro lado, la característica esencial de todo este proceso es la educación para el futuro.

"La educación para el futuro es justamente un camino que permite sobrepasar el horizonte de las malas elecciones y compromisos de la pedagogía burguesa... el criterio verdadero es la realidad futura... esta necesidad nos permite evitar la utopía, esta actividad nos protege del fatalismo".
(145)

¿Cómo une, pues, Suchodolski la pedagogía de la esencia y la pedagogía de la existencia

¿Admite Suchodolski la pedagogía de la esencia?.

La pedagogía de la esencia queda enfocada por Suchodolski como un proceso de crítica a la realidad presente. Es decir, como un ideal que nunca se da en el presente y que tendrá su realización en el futuro.

"Una crítica de este tipo supone un ideal que sobrepasa el presente; en este sentido la educación para el futuro participa de la gran corriente pedagógica que hemos llamado de la esencia". (146)

¿De qué clase de ideal se trata?,

Es un ideal motor para actuar en el presente, y transformarlo.

¿Cómo concibe la pedagogía de la existencia?.

Es el mismo ideal, pero no como crítica sino como organización de las fuerzas actuales, que lleven a cabo en el presente el cambio de las estructuras con vistas a un futuro.

"La educación para el futuro se une en este sentido a la segunda gran corriente del pensamiento pedagógico, a la pedagogía de la existencia". (147)

La esencia, pues, de la educación para el futuro, marco en el que Suchodolski intenta resolver el problema entre pedagogía de la esencia y pedagogía de la existencia, consiste en la negación de la adaptación, que sería la parte negativa de la pedagogía de la existencia y la crítica del presente, no para evadirse de él, sino para mejorarlo, que sería la parte negativa de la pedagogía de la esencia.

"Porque solamente cuando la actividad pedagógica se une a una actividad social con vistas a que la existencia social del hombre no esté en contradicción con su esencia, se conseguirá una formación de la juventud en la que la vida y el ideal se unan de una manera creativa y dinámica". (148)

5.10 CONCLUSIONES

La exposición de Suchodolski sobre el concepto de pedagogía bajo la forma de pedagogía de la esencia y pedagogía de la existencia, es una de las exposiciones más concisas y representativas del pensamiento del autor. En ella se manifiestan las tendencias más fundamentales de su obra.

La presentación del tema no deja de ser sugerente; Broccolini, la califica de "indiscutible originalidad". (149)

Debesse afirma:

"La lectura de su manuscrito "La pedagogía y las grandes corrientes filosóficas" me ha producido un vivo placer intelectual: el que nace del contacto de una interpretación de las cosas en las que no se habría pensado hasta ahora".
(150)

Suchodolski intenta fundamentar su teoría pedagógica en la gran corriente del pensamiento pedagógico Europeo; este interés, rezuma en todos sus escritos y es uno de los fines esenciales de toda su obra. Así lo piensa también Irena Wojnar. (1951)

Otro de los aspectos característicos es la presentación del tema en términos dialécticos y de antinomia.

La tendencia a la "conciliación" de los extremos de la antinomia, es lo más característico de su estrategia metodológica. De esta manera podríamos hablar de un existencialismo esencialista, como ca-

racterístico de la pedagogía Suchodolskiana, Broccolini llama a este espíritu conciliativo, "existencialización de la pedagogía de la esencia". (152)

Esta exposición de la definición o visión de la pedagogía que acabo de exponer, no es tanto una historia de la pedagogía, como una búsqueda del hilo conductor de todo el pensamiento pedagógico, que como hemos visto, Suchodolski lo centra en la pedagogía de la esencia y pedagogía de la existencia. Dentro de estas dos teorías entrarían todas las demás tendencias en pedagogía.

El autor manifiesta unos conocimientos amplios sobre el tema como hemos visto.

Para entender toda la exposición hay que partir de un concepto completamente distinto de hombre, que es el que he intentado exponer en el primer capítulo del trabajo. Un hombre que crea la realidad y al mismo tiempo es creado por ella.

El concepto de futuro o de prospectiva pedagógica es un elemento esencial para entender la solución propuesta por Suchodolski para la antinomia pedagogía de la esencia pedagogía de la existencia.

¿Soluciona realmente Suchodolski el problema que ha planteado?.

Ante mí nacen ciertas interrogantes fundamentales que me hacen dudar de que la solución propuesta sea la adecuada.

Primeramente, hay que partir del hecho de que la división de toda la historia de la pedagogía, en pedagogía de la esencia y pedagogía de la existencia, es un poco forzada; no hay duda de que hay cierto fundamento para una tal división en la misma historia de la pedagogía, pero creo que es una excesiva simplificación.

Creo que Suchodolski, manifiesta una deficiente comprensión de algunos conceptos filosóficos.

A mi juicio, usa el concepto de existencia y de esencia de una manera inadecuada o tal vez inexacta.

Suchodolski entiende por pedagogía de la existencia, la creación de la realidad por el hombre y que es al mismo tiempo la creación de la esencia del hombre. Esta definición la repite el autor con muchísima frecuencia, Broccolini (153) enfoca también así la definición pedagógica de Suchodolski, y lo confirma la propia Irena Wojnar (154) y Serafino Sgro. (155)

Ahora bien Suchodolski, habla de la pedagogía de la existencia y la aplica a concepciones pedagógicas que no tienen ese concepto de pedagogía de la existencia. Ninguna teoría pedagógica entiende la existencia como la base de la creación de la esencia del hombre, a no ser la socialista. ¿Cómo aplica Suchodolski un concepto cuyo contenido no es el mismo, sino esencialmente distinto, a otras pedagogías?.

El concepto de existencia que usa Suchodolski no es unívoco, sino analógico.

Las teorías más avanzadas de la pedagogía que Suchodolski llama de la existencia, conciben a ésta como el terreno de la actividad del hombre, pero no como creación, formación y desarrollo de la esencia del hombre.

Ni la "pedagogía nueva" del desarrollo y la adaptación, ni la pedagogía social ni la pedagogía cultural hablan de la existencia en los términos que habla Suchodolski.

Si es verdad que ha habido, como él dice, teorías pedagógicas que han tenido en cuenta aspectos de la realidad y que otras teorías pedagógicas no lo han tenido.

Pero creo que filosóficamente no es lícito pasar de un concepto de existencia determinado a otro distinto y hablar, simplemente en ambos casos, de pedagogía de la existencia. Hay una diferencia esencial, de considerar la existencia como campo de acción del hombre, y como realidad que crea la esencia del hombre. Si llevamos hasta el extremo la precisión filosófica, diría que ambas nociones tienen muy poco en común.

¿Por qué Suchodolski enfoca así el tema?. Creo que por su abierto y declarado interés en fundamentar su pedagogía en las corrientes del saber Europeo. Es verdad, que su pensamiento forma parte del

pensamiento Europeo, pero no es igual a él. Más aún diría que es esencialmente distinto,

Si, como el mismo Suchodolski afirma en su obra Che cosé la pedagogía socialista, lo que diferencia a la pedagogía socialista de todas las demás, incluida la educación nueva, es la concepción del hombre, que es esencialmente distinta, y que es la base de su pedagogía, ¿Cómo se puede usar un concepto de existencia que es esencialmente distinto?.

"Cuales son las diferencias esenciales entre la pedagogía socialista y el movimiento de la "nueva educación". Ante todo se relaciona con la concepción del hombre... Esta es la diferencia esencial en la concepción del hombre". (156)

Se puede argumentar de manera semejante sobre el concepto de esencia.

En la historia de la pedagogía se entiende el concepto de esencia, algo que es anterior o en el orden metafísico o en el orden natural, o en el orden psicológico o sociológico al actuar del hombre. Y esto es lo que Suchodolski niega en su pedagogía, y niega como hemos visto anteriormente en su antropología también.

Para Suchodolski la esencia del hombre no es ningún dato a priori de ningún tipo, sino que es producto de la actuación del hombre en la existencia, como el dice "que la existencia se pueda convertir en el fundamento de la creación de la esencia humana". (157)

Este concepto de esencia no aparece tampoco en ninguna de las teorías pedagógicas de la historia Europea.

El afán de enraizar su pedagogía en las corrientes Europeas y su afán de conciliación de las diferentes dialécticas y antinomias, le ha llevado a Suchodolski a proponer su pedagogía como culminación y síntesis de todas las corrientes progresistas europeas, pero creo que ni es síntesis ni es culminación. Es otra cosa, distinta.

Precisamente debido a este interés de buscar raíces en la historia, se nota a veces que Suchodolski, fuerza, por no decir tergiversa, algunas de las teorías expuestas.

Me interesa hacer nota un aspecto que creo pertenece tanto a la personalidad de Suchodolski como a su postura filosófica. Creo que intenta superar la teoría pedagógica puramente marxista, a la que el tacha en algunos de sus escritos como de "utópica" (158), intenta elevarse a más altura que la puramente existencial, pero las mismas bases de su pensamiento se lo impiden. Toda su tendencia conciliadora es una manifestación de ese interés por aunar partes distintas, pero creo honradamente que no logra ese resultado con plenitud.

Cuando Suchodolski habla de que su pedagogía es también reflejo de la pedagogía de la esencia ¿Qué entiende por esencia?.

Si he captado bien el pensamiento de Suchodolski, significa un ideal, ¿Qué contenido tiene este ideal?. La crítica de la situación presente con vistas a actuar en él y cambiarlo. (159)

Uno se pregunta: ¿Pero qué tipo de esencia es ésta?. ¿Cuál es su carácter ontológico? Ciertamente resulta muy difícil responder a estas preguntas. Poco o nada tiene que ver con el concepto tan variado de esencia que ha proporcionado la filosofía y la pedagogía Europea.

El autor, llevado de su afán de deshacer la antinomia que, según él, ha sido la constante de toda la pedagogía Europea, y llegar a una conciliación, afirma que su pedagogía es la síntesis. Pero su concepto de esencia no parece que sea algo más que un postulado.

Como dice Broccolini:

"... esta "esencia" que carece, en el autor, de una clara formulación, se reduce, en último análisis a un postulado". (160)

A lo largo de su estudio la diferencia entre pedagogía de la esencia y de la existencia estaban claramente definidas en las diferentes escuelas que ha examinado. En todas ellas la diferencia radica en que son realidades ONTOLOGICAMENTE DIFERENTES. Nunca la esencia es existencia y al revés nunca la existencia es ausencia.

Pero en Suchodolski ¿la esencia es ONTOLOGICAMENTE DISTINTA a la existencia?.

La respuesta tiene que ser que no, pues como hemos visto en el capítulo anterior su antropología, no admite entidades en el hombre de naturaleza distinta.

Para Suchodolski, como hemos visto, la existencia debe ser de tal manera "que se pueda convertir en la base del desarrollo y de la formación, la base de la creación de la "esencia" humana".

La existencia es la base de creación de la esencia, si la existencia es el conjunto de las relaciones sociales, esa debe ser la naturaleza de la esencia.

De nuevo Suchodolski, quisiera ir más allá de la concepción puramente naturalista del hombre, ir hacia una esencialización de la antropología pero eso no se lo permite su propia ideología.

Nos enfrentamos, pues, con que el intento de Suchodolski de solucionar la antinomia histórica entre la pedagogía de la esencia y pedagogía de la existencia, que a mi juicio resulta, hasta cierto punto, fallido. Desde una opción puramente naturalista no se puede dar solución a la problemática de la esencia. Es un juego de palabras, y su contenido se reduce a una concepción existencialista, que intenta dar solución al conjunto del problema humano y pedagógico.

Una vez examinado el concepto de pedagogía, me interesa hacer un resumen de los aspectos más importantes del mismo.

Los grandes pivotes sobre los que descansa toda la concepción pedagógica Suchodolskiana son, a mi juicio los siguientes:

Ante todo una concepción antropológica del hombre como creador y transformador de la realidad, aspecto suficientemente estudiado anteriormente.

Otro de los grandes pivotes es considerar a la pedagogía como ciencia de los factores modeladores del hombre en su desarrollo histórico. Con esto Suchodolski intenta adentrarse en el por qué históricamente el hombre ha sido modelado de la manera que lo ha sido. Es el rechazo del determinismo histórico hacia una manera concreta de antropología y de existencia. Por eso la ciencia pedagógica es la ciencia de lo mutable, porque las condiciones históricas y el hombre son mutables. Ahora bien si la realidad es mutable, lo debe ser para un mejoramiento de la misma y del hombre, por eso la pedagogía también es la ciencia del perfeccionamiento de lo social. Todo ello nos lleva al campo de la esperanza racional, que a través del dominio del hombre de la realidad, nos conduzca hacia un nuevo humanismo.

Otro de los pivotes esenciales, a mi juicio, de la concepción pedagógica Suchodolskiana, se basa en la concepción entitativa de la pedagogía. Este tema, escudriña al mismo tiempo el sentido de la existencia y del hombre. Creo que es uno de los mejor tratados por el autor. ¿La pedagogía es una ciencia que sirve para enseñarnos a "SER ALGO" o a TENER ALGO?. Esta expresión nos trae al recuerdo el libro de Gabriel Marcel "Etre et avoir". (161)

Suchodolski aboga porque la pedagogía nos debe enseñar a ser, a crear nuestra personalidad, no debe ser instrumento de nada porque perdería su valor. El cree, sin embargo, también que la pedagogía nos debe enseñar a ser una realidad nueva concreta, donde no exista contradicción entre el ser y el actuar.

Y esta es la sociedad socialista. Hasta ahora en ningún tipo de sociedad se podía unificar el ser y el actuar; por eso precisamente la pedagogía tenía como fin o la huida hacia una formación idealista o hacia una formación de preparación para la vida, que sería la adaptación a la sociedad existente. La sociedad socialista ha solucionado ambas tendencias, haciendo posible el ser auténtico con el auténtico actuar.

La pregunta que hay que hacer a Suchodolski es : ¿realmente ha solucionado su pedagogía esa antinomia del ser y el tener?.

A mi juicio la pedagogía Suchodolskiana en este punto ha iluminado acertadamente algunos aspectos que sirven para facilitar el entronque del hombre en su ser con su actuar, pero también creo que es una auténtica utopía, pensar que ya ha dicho la última palabra. No creo que el hombre realice su ser UNICA Y EXCLUSIVAMENTE DENTRO de la sociedad socialista. Mas aún, mientras el hombre no tenga auténtica libertad de elección, difícilmente se habrá solucionado el problema del ser y actuar del hombre. Y la experiencia de las sociedades socialistas, tal como las conocemos, no pueden exhibir tal prerrogativa.

Como dice Dietrich:

"Al tratar de esclarecer los hechos, he descubierto que la pedagogía socialista es y debe ser una ideología no plasmada en la realidad, debido a que la imagen marxiana del hombre constituye una utopía". (162)

Otro aspecto esencial de la pedagogía Suchodolskiana es el intento de integración. La integración se refiere a la solución de las antinomías y a la unificación de toda la realidad.

El intento de INTEGRACION es esencial de la pedagogía, filosofía y pedagogía de Suchodolski.

No se puede dejar de tratar los fundamentos de la concepción Suchodolskiana de la pedagogía sin citar la concepción de futuro de su pedagogía. Este concepto prospectivo de la pedagogía, tan característico de la concepción marxista, es el pivote más esencial de toda su teoría.

Ante esta prospectiva ¿nos enfrentamos ante una utopía o ante una realidad posible y concreta en un futuro?. Creo que la pedagogía socialista, al partir de unas concepciones erróneas sobre el hombre, abocará necesariamente ante la utopía. Lo que buscan creo, que nunca lo han de encontrar. No niego los aspectos positivos que la pedagogía de Suchodolski tiene, ni la gran agudeza y validez de algunas de sus exposiciones, más aún, creo que tiene que hacer pensar mucho a otros tipos de pedagogía, pero nunca la utopía, partiendo del socialismo, se hará realidad.

Otro aspecto importante de la pedagogía de Suchodolski es su intento de unir la pedagogía y la filosofía. No hay que olvidar que Suchodolski llegó al campo de la pedagogía a través de la filosofía. Este punto es agudamente estudiado por el autor. Es intento de unir las diversas ciencias. Pero creo que llega a una confusión de las dos ciencias. El autor intenta demostrar que la teoría y la práctica deben estar unidas, que no están separados el mundo del pensar, del mundo de actuar. ¿Qué es lo que los une?

La creación de una nueva etapa histórica.

Por último citaríá, como pivote esencial de toda la pedagogía Suchodolskiana, el intento de unificación de la esencia y de la existencia del hombre, a través de la pedagogía; tema que ya he tratado.

Si tuviera que resumir todas las bases de la pedagogía Suchodolskiana, lo expresaría de la siguiente manera:

Un intento de situar al hombre ante sí mismo, su mundo de valores, su mundo del pensamiento y mundo esencial. Lo llamaría una confrontación esencial.

.. .

Un intento de situar al hombre ante la historia en sus tres dimensiones, pasado, presente y futuro. Una confrontación histórica. Un intento de situar al hombre ante su existencia concreta y vivida. Ante las realidades objetivas que la condicionan. Ante los demás y ante el mundo. Una confrontación existencial y creadora.

Y las tres confrontaciones formando un todo armónico y unificado.

De estas tres confrontaciones, nacerá uno de los conceptos claves de la pedagogía de Suchodolski que es el siguiente:

El fin de la educación moderna es conseguir que la existencia humana se pueda convertir en el fundamento de la creación de la esencia humana.

En esto están de acuerdo Irena Wojnar (163) y Maurice Debesse (164)

¿Qué significa esta definición?

- un concepto de la naturaleza social del hombre.
- la creación de un sistema social a la medida del hombre.
- la admisión de la capacidad creativa del hombre.
- el tener en cuenta el futuro como dato educativo.
- interrelación hombre-realidad.

No puedo menos de mencionar, la metodología Suchodolskiana de presentación de los temas. Todo está enfocado a través de antinomias. Y por último un intento de integración de dichas antinomias.

Y una pregunta final: ¿Es Suchodolski un marxista?.

Mi respuesta es: Creo que sus raíces son esencialmente marxistas, su metodología también.

Pero creo que su preocupación y su valentía y sensibilidad ante los temas actuales, le hace interrogarse sobre realidades a las que el marxismo no se había enfrentado.

Es un marxista que vive en un mundo más complejo y distinto del que vivieron Marx y los fundadores del marxismo. Suchodolski, es un autor de nuestra época, que la vive y la sufre, y que como hemos visto anteriormente, le plantea unas interrogantes, que hacen pensar también a un marxista. Diría que es un marxista que por serlo nunca deja de ser hombre.

561

NOTAS

1. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, Barcelona, Laia, 1977, 10.
2. Ibidem, 19.
3. Ibidem, 10.
4. Ibidem, 27.
5. Ibidem, 10.
6. Ibidem, 14-15.
7. Ibidem, 19.
8. Ibidem, 27.
9. Ibidem, 10.
10. Ibidem, 12.
11. Ibidem, 15.
12. Ibidem, 18.
13. Ibidem, 19.
14. Idem.
15. Ibidem, 28.
16. WOJNAR, Irena, "Nel campo della speranza razionale", I problemi della pedagogia, 6 (1967) 3-7.
17. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Che cos'è la pedagogia socialista", I problemi della pedagogia, 2 (1957) 8.
18. Ibidem, 9.
19. WOJNAR, Irena, op. cit., 4.
20. BROCCOLINI, Giustino, Bogdan Suchodolski e il neo marxismo educativo, Roma, Armando, 1967, 27.
21. Ibidem, 28.
22. WOJNAR, Irena, op. cit., 5.
23. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Education between being and having", Prospects, 2 (1976) 164.
24. Ibidem, 165.
25. Idem

26. Ibidem, 166.
27. Ibidem, 167.
28. Ibidem, 169.
29. Ibidem, 172.
30. Idem.
31. Ibidem, 175.
32. Ibidem, 180.
33. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Conflicts of humanism", Dialectics and humanism, 4 (1975) 8.
34. Ibidem, 9.
35. Ibidem, 11.
36. Ibidem, 17.
37. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, Barcelona, Laia, 1976, 7-8.
38. Ibidem, 11.
39. Idem.
40. Idem.
41. Ibidem, 75.
42. Ibidem, 201.
43. Idem.
44. Ibidem, 202.
45. BROCCOLINI, Giustino, op. cit., 27.
46. WOJNAR, Irena, op. cit., 4.
47. SUCHODOLSKI, Bogdan, op. cit., 240.
48. Ibidem, 241.
49. Ibidem, 241-242.
50. Ibidem, 242.
51. Idem.

52. WOJNAR, Irena, "Bogdan Suchodolski: A philosopher of man, education and culture", Dialectics and humanism, 4 (1977) 169.
53. Idem.
54. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Filosofia e pedagogia-oggi", Rassegna di Pedagogia, 1-2-3 (1978) 101-102.
55. Ibidem, 102.
56. Idem.
57. Idem.
58. Ibidem, 103-104.
59. Ibidem, 104-105.
60. Ibidem, 105.
61. Idem.
62. Ibidem, 106.
63. Ibidem, 108.
64. Idem.
65. Ibidem, 109.
66. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 63.
67. Ibidem, 63-64.
68. Ibidem, 64-65.
69. Ibidem, 66.
70. Ibidem, 67.
71. Ibidem, 69-70.
72. Ibidem, 71.
73. Ibidem, 72.
74. Idem.
75. Idem.
76. Ibidem, 74.

77. SUCHODOLSKI, Bogdan, La pédagogie et les grands courants philosophiques, Paris, Scarabee, 1960, 14-15.
78. Ibidem, 17.
79. Ibidem, 18.
80. Ibidem, 19.
81. Ibidem, 21.
82. Ibidem, 23.
83. Ibidem, 26.
84. Ibidem, 27.
85. GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel, Historia de la educación, Madrid, Narcea, 1972, 218.
86. Ibidem, 218-219.
87. Ibidem, 220.
88. SUCHODOLSKI, Bogdan, op. cit., 28.
89. Ibidem, 29-31.
90. Ibidem, 33-34.
91. Ibidem, 35.
92. Ibidem, 37.
93. Ibidem, 38.
94. GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel, op. cit., 294.
95. Idem.
96. SUCHODOLSKI, Bogdan, op. cit., 38.
97. Ibidem, 39.
98. GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel, op. cit., 300.
99. SUCHODOLSKI, Bogdan, op. cit., 42.
100. Idem.
101. Ibidem, 43.
102. GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel, Fuentes del Humanismo Marxista, Universidad de Valencia, 1974, 101

103. SUCHODOLSKI, Bogdan, op. cit., 46-47.
104. Ibidem, 47-48.
105. Ibidem, 48.
106. Ibidem, 50.
107. Ibidem, 54.
108. Ibidem, 57.
109. Ibidem, 58.
110. GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel, Historia de la educación, loc. cit., 352.
111. SUCHODOLSKI, Bogdan, op.cit., 60-61.
112. Ibidem, 62.
113. Ibidem, 64.
114. Ibidem, 65.
115. GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel, op. cit., 372.
116. SUCHODOLSKI, Bogdan, op. cit., 66.
117. Ibidem, 67.
118. Ibidem, 69.
119. GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel, op. cit., 25.
120. SUCHODOLSKI, Bogdan, op. cit., 73.
121. Ibidem, 75.
122. Idem.
123. Ibidem, 77.
124. Ibidem, 81.
125. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Che cos'è la pedagogia socialista", loc. cit., 10-17.
126. SUCHODOLSKI, Bogdan, La pédagogie et les grands courants philosophiques, loc. cit., 84.
127. Ibidem, 85.

128. Idem.
129. Ibidem, 87.
130. Ibidem, 90.
131. Ibidem, 92.
132. Ibidem, 93.
133. Ibidem, 94.
134. Ibidem, 96.
135. Ibidem, 101.
136. Ibidem, 102.
137. Ibidem, 103.
138. Ibidem, 104.
139. Ibidem, 108.
140. Ibidem, 109.
141. Ibidem, 110.
142. Ibidem, 112.
143. Ibidem, 114.
144. Ibidem, 116.
145. Ibidem, 117.
146. Ibidem, 118.
147. Idem.
148. Ibidem, 123.
149. BROCCOLINI, Giustino, op. cit., 30.
150. DEBESSE, Mauricio, Prólogo a : Suchodolski, Bogdan, La pédagogie et les grands courants philosophiques, loc. cit., 10.
151. WOJNAR, Irena, op, cit., 4-5.
152. BROCCOLINI, Giustino, op. cit., 29.
153. Ibidem, 31.
154. WOJNAR, Irena, op. cit., 5.

155. SGRO, Serafino, "Esistenzialismo ed essenzialismo in rapporto alla pedagogia sociale", Diritti della Scuola, 2 (1966) 31-33.
156. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Che cos'è la pedagogia socialista", loc. cit., 14-15.
157. SUCHODOLSKI, Bogdan, La pédagogie et les grands courants philosophiques, loc. cit., 116.
158. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Che cos'è la pedagogia socialista", loc. cit., 8.
159. SUCHODOLSKI, Bogdan, La pédagogie et les grands courants philosophiques, loc. cit., 118.
160. BROCCOLINI, Giustino, op. cit., 32.
161. MARCEL, Gabriel, Etre et avoir, Paris, Aubier, 1935.
162. DIETRICH, Theo, Pedagogia socialista, Salamanca, Sigueme, 1976, 9.
163. WOJNAR, Irena, op. cit., 5.
164. DEBESSE, Maurice, op. cit., 11.

561

CAPITULO VI

FINES DE LA EDUCACION

Antes de adentrarme en el estudio de los fines de la educación, me parece oportuno hacer algunas precisiones sobre los conceptos de fin, objetivo, meta, ideal, tareas y medios de educación.

Para estas precisiones me he servido de las expuestas por Víctor García Hoz en su libro Educación Personalizada.(1)

"Fin" de la educación y "meta" educativa hacen referencia a algo exterior a la actividad educativa misma. "Fin" tiene un sentido más abstracto y "meta" algo más concreto. "Propósito", implica un sentido más psicológico e Ideal puede abarcar tanto el sentido más subjetivo como el objetivo.

Fin abarca lo que se quiere conseguir a lo largo de un proceso. Objetivo algo más cercano.

Por otro lado "Tareas", se refieren al contenido de la actividad educativa y "Medios", aquello a través de lo cual se logra el contenido y se llega a conseguir unos fines determinados.

Esta precisión no la hace Suchodolski sino que habla de manera un tanto confusa de fines, objetivos y tareas. A veces habla indistintamente de estos tres conceptos, usándolos bien de manera sinónima o de manera distinta.

Como dice Dietrich, los pedagogos socialistas no suelen hablar con precisión de los términos que usan:

"En ello sigo a los pedagogos socialistas que los utilizan indistintamente" (2)

Mas aún, él es contrario a distinguir los conceptos de medios y fines, porque todos están íntimamente relacionados entre si, de tal manera que en la educación socialista lo "lejano" es "cercano" y lo "cercano" es "lejano".

Ciertamente, admite Suchodolski que hay una serie de tareas que ayudan a la consecución de unos fines más amplios. Por ejemplo, él dice que los fines de la educación tradicional: la educación física, moral, mental y estética, no son fines propiamente dichos, pues a través de ellos, se quiere conseguir algo más amplio. En este sentido serían fines inmediatos y en la terminología de García Hoz serían objetivos, algo más concreto e inmediato que los fines.

Suchodolski, a mi juicio, entendería por fines u objetivos, sin mayor precisión por su parte, a todo aquello que se quiere conseguir con la actividad educativa. Tareas, que muchas veces las confunde con fines, y más bien con objetivos, serían lo que la educación tradicional entiende por fines; es decir, la actividad física, mental, moral y estética; y métodos serían, lo que él entiende por actividad que nos lleva a las tareas y que finalmente nos conduce a los fines. En el caso concreto hablaríamos de educación intelectual a través de la ciencia, educación estética a través del arte, educación moral a través de la actividad social, etc.

Por lo tanto, en Suchodolski me atrevería a decir que la división debería ir por el siguiente camino:

- Fines u objetivos: lo que se quiere conseguir.
- Tareas u objetivos inmediatos: contenido de la educación.
- Experiencias: la actividad educativa.

La característica más acusada de la pedagogía socialista, es que no hay una clara división de todos estos conceptos. Como dice Suchodolski:

"Precisamente uno de los rasgos característicos del desarrollo de la sociedad socialista es el proceso cada vez más acusado de interpenetración de estos dos campos de tareas y experiencias. Por eso mismo dejó de ser justa la terminología según la cual se oponían los conceptos de las tareas "inmediatas" y "lejanas". De acuerdo con la orientación fundamental del desarrollo histórico, la educación socialista debe tender a que los problemas "inmediatos" se eleven hasta el nivel de los problemas "lejanos", es decir de un valor universal y a que la problemática y las tareas "lejanas" se manifiesten en la realidad concreta, en la vida cotidiana de los hombres, en su actuación "aquí y ahora". (3)

A la hora de exponer los fines de la educación que propone Suchodolski, me referiré a aquellos que se pretende conseguir con las tareas, con la actividad y la experiencia educativa socialista.

Al hablar de las tareas, me referiré a la actividad educativa.

Y al hablar de métodos me referiré a las experiencias que debe vivir el educando.

Creo también conveniente indicar, que el enfoque de este tema

dentro de la pedagogía socialista, tal como entiende Suchodolski, no es el mismo que el de la pedagogía no socialista. Precisamente, porque la concepción del hombre es distinta en un caso y en otro y lo mismo la concepción de la realidad. Esto implica necesariamente que los fines tareas y métodos sean tratados y entendidos de manera distinta. El hombre se entiende en íntima relación con la realidad, como hemos visto, y su actividad es esencial para su comprensión. Por lo que se puede deducir que el actuar es al mismo tiempo el ser y en esto se alcanza el fin último. De aquí la íntima interrelación de lo "lejano" y lo "cercano", de la actividad y la experiencia, del ideal y de la realidad.

Dentro de este marco de pensamiento estudiaré lo que Suchodolski busca con la educación, a través de qué actividad y qué experiencias.

Para finalizar usaré la misma comparación de Suchodolski cuando ve la educación como un edificio, en el que los pisos primeros sirven para dar razón a los segundos y estos a los últimos, que serían los fines u objetivos, pero que todos están intercomunicados. Tal vez en este sentido de integración y unidad de todo el sistema educativo Suchodolskiano José Luis Garrido y Pedro Fontán Jubero afirmen que el fin de todo su intento sea la socialización. (4)

El tratar el tema de los fines de la educación, supone preguntarse: ¿Para qué sirve la educación?. Este es un punto fundamen-

tal para cualquier pedagogía y por consiguiente para la pedagogía que propone Suchodolski, pedagogía que quiere diferenciarse esencialmente de todas las demás que han aparecido a lo largo de la historia.

Suchodolski quiere en toda su obra edificar la sociedad socialista, y este es el punto de mira de toda actividad educativa, el que debe dirigir toda nuestra actividad.

Como dijimos al comienzo del capítulo primero, toda pedagogía tiene como base y como fin el hombre. Y en términos generales así reconoce Suchodolski el fin de su pedagogía.

"Cada vez estaba más claro que incluso una respuesta sencilla y supuestamente pura, técnicamente, respecto de los problemas metodológicos de la educación, depende de las soluciones fundamentales en la esfera de cómo y qué clase de individuos queremos educar y para qué modo de vida hemos de formarles" (5)

6.1. EL HOMBRE A LA ALTURA DE LA CIVILIZACION MODERNA

Uno de los fines esenciales de la pedagogía socialista para Suchodolski es "elevar al hombre al nivel de la civilización moderna"

"El análisis del carácter de la civilización moderna nos lleva a la conclusión de que el preparar a los hombres para un nivel de vida y de trabajo acorde con el nivel de aquella, constituye la misión principal de la actividad educacional en tanto que condición transcendental para la pervivencia y el constante progreso de la civilización" (6)

¿Qué significa la expresión de que el hombre esté a la altura de la civilización moderna?

Para Suchodolski significa que el hombre encuentre el sentido de la vida en este mundo nuevo.

Significa también, el rechazar, como fin esencial de la educación, el desarrollo biosíquico del individuo.

Suchodolski postula que la educación debe enfocar al hombre como un ser histórico, concreto, insertado en la civilización que le ha tocado vivir.

Creo que ya podemos entender el por qué es este un fin esencial de la educación para Suchodolski.

El hombre no se define en su "totalidad" ni por lo psicológico, ni lo sociológico, ni lo cultural, ni por su integración social, ni por los valores eternos. Todas estas definiciones eluden lo más esencial del hombre y del proceso educativo. Por lo tanto, la educación debe ayudar:

"... a unos hombres capaces de enfrentar los problemas que ésta les plantea, capaces de aprovechar las oportunidades de desarrollo cultural que les ofrece el mundo actual y de saber hacia qué meta aspiran y cómo alcanzarla, de qué fuente extraer la alegría de la vida" (7)

Suchodolski niega que la educación tenga por fin la formación de los "valores perennes", pues este sería un fin perteneciente a

la cultura espiritual, que no tiene en cuenta la vida real de los individuos la cual se desarrolla dentro de la civilización contemporánea.

La educación debe ser una educación para la mejora social, aspecto que hasta ahora no se había tenido en cuenta, según Suchodolski:

"Sin embargo, no tuvimos aún una pedagogía destinada a educar con vistas a la mejora social de la civilización humana por cuanto hasta ahora no contábamos con una tal educación" (8)

La educación debe basarse sobre la realidad a la que debe cambiar y mejorar, a través de la participación de las formas adecuadas a las necesidades de la civilización en desarrollo.

Al ser la realidad cambiante, los objetivos de la educación no son fáciles de determinar, como lo era antiguamente. Los objetivos de la educación no son estables, deben resistir la prueba del futuro.

El educar al hombre al nivel de la civilización contemporánea significa, pues, tener en cuenta la realidad, participar en ella, cambiarla, tener en cuenta el futuro, prueba definitiva de la validez de los objetivos educacionales. Y al mismo tiempo otro de los aspectos esenciales de los objetivos de esta educación es el mismo individuo.

Suchodolski, nos plantea de nuevo su típica metodología dialéc-

tica y antinómica. En este caso es la antinomia tantas veces descrita cuando explicaba su antropología, de la relación hombre-realidad.

Aplicando esta antinomia a la pedagogía, la propone en términos de realidad-individuo.

El objetivo de la educación es bipolar. Tiene que tener en cuenta a la realidad y al individuo.

Ya hemos visto el significado que tiene la realidad para Suchodolski, ¿Cuál es el significado que tiene el individuo como objetivo educativo?.

No es un individuo entendido en términos psicológicos, es decir, un individuo que se defina por sus necesidades psicológicas. Esto es insuficiente. Debe ser un individuo entendido en todas sus vertientes: filosóficas, psicológicas, sociológicas e históricas. Resumiéndolas todas en una sola expresión, Suchodolski las llamaría "antropología filosófica".

"La antropología filosófica trata de responder a la pregunta de qué es el hombre, qué significa el ser humano y cuáles son sus principales características". (9)

Suchodolski es coherente al intentar definir el fin esencial de la educación como la interrelación del individuo-realidad, y al concebir al hombre de la manera que lo concibe. Como vimos anteriormente, el hombre se realiza en y a través de la actuación en la realidad y transformación de la misma.

Otra de las características esenciales de la antropología de Suchodolski es el concepto de la actividad humana. De aquí deduce el autor que dentro de la actividad del hombre se encuentran los fines de la educación. Es actividad social, técnica, artística, intelectual.

"Sin la exacta definición de las diversas formas de la actividad humana, no es posible asentar las finalidades de la educación en unos fundamentos suficientemente sólidos" (10)

La educación, dicho de otra manera, tiene por fin hacer que el hombre viva en unas determinadas condiciones socio-históricas, en las cuales pueda desarrollar su actividad, crecer cultural y personalmente a través de la participación de la misma realidad.

La diferencia esencial de los fines de la educación propuestos por Suchodolski, de los fines de la educación llamada tradicional, radica, pues, sobre el fundamento que sustenta esos fines.

El fundamento de la pedagogía de Suchodolski es el individuo, entendido como parte inseparable de la realidad y la realidad transformada por el individuo.

El fundamento de la pedagogía tradicional, según Suchodolski, es el individuo entendido en términos de categorías psicológicas, sin tener en cuenta la realidad. Y así hablaba en términos de los educación de la voluntad, educación moral, educación de los sentidos y educación estética.

Suchodolski dice que no es esta la manera de presentar los fines de la educación, partiendo del hombre psicológico.

El rechaza también esta manera de proponer los fines de la educación, porque es enfocar de una manera poco integradora al hombre y a la pedagogía.

"Las esferas y formas de la educación deben integrarse cada vez más, por cuanto así se presenta concretamente la vida sociocultural de los individuos en nuestra época" (11)

Nuestra época enfoca el tema de la educación mental o intelectual de manera distinta a anteriormente. La educación intelectual hoy día abarca la actividad social, el arte y el trabajo profesional. La educación de los sentidos, es más amplia que la educación por el arte, es también actividad social científica y técnica. Lo mismo se puede decir de la educación moral, que es algo más que la formación de la voluntad, es también formación intelectual, estética, imaginativa, etc. etc.

Para él, la manera de presentar los fines de la educación tal como lo hace la pedagogía tradicional, no es válida, porque así no es la civilización y porque así tampoco es el individuo.

"La clasificación tradicional de la educación en unos sectores específicamente separados, no subraya con la fuerza suficiente el hecho de que el desarrollo del hombre se opera a través de la participación y su acción en el mundo objetivo de la civilización en las esferas objetivas de la vida social y cultural" (12)

Los fines de la educación nacen, pues, según Suchodolski, del hombre entendido como ser activo y participando, en una civili-

zación nueva, siempre cambiante, social y culturalmente.

Para Suchodolski esta manera de enfocar los fines de la educación como algo integrado y no separado como compartimentos estancos es:

"...una gran renovación en el campo de la problemática pedagógica" (13)

¿En qué consiste esta gran renovación pedagógica?

Anteriormente se creía, piensa Suchodolski, que con la formación intelectual, moral estética y física se realizaban todos los objetivos de la educación, y que con ello se acababa la obra educativa. Y para él no es así, sino que hay que ir hacia la formación de la personalidad, a los estratos profundos de donde dimanan los intereses, aspiraciones, inclinaciones y exigencias, la fuerza creadora, la comunicación con los demás, la actividad social y las experiencias interiores. Se trata, pues, de la modelación de la personalidad como fin último de la pedagogía.

"No es ni mucho menos tarea definitiva de los pedagogos realizar los objetivos de la educación intelectual, los objetivos de la educación social, de la educación estética, etc. sino que su tarea radica en desarrollar y modelar la personalidad humana mediante la realización de esos objetivos, de un modo capaz de enriquecer y organizar la vida personal" (14)

Suchodolski, entiende que a través de las actividades intelectuales sociales, estéticas, físicas, se debe formar la personalidad, como un todo.

Cabe preguntarse, ¿Es realmente esto que propone Suchodolski una gran renovación pedagógica? O ¿es simplemente convertir lo que

eran fines en medios?

El intentar hacer ver que todos los aspectos de la personalidad humana están íntimamente interrelacionados es un gran enfoque pedagógico. Pero ¿no lo intentaba la pedagogía anterior?.

Suchodolski en vez de educación intelectual, moral, estética y física, propone la educación a través del arte, a través de la técnica, a través de la personalidad. Pero ¿qué diferencia hay a parte de convertir los fines en medios, entre una formulación y otra?.

A mi modo de ver la gran dificultad que tiene Suchodolski como hemos visto anteriormente, es admitir que el hombre ES un ser intelectual, moral, físico y social y que la educación debe de ir a formar esas realidades. Cuando la educación que el llama tradicional proponía como fines educativos los indicados, no intentaba educar en compartimentos estancos, sino en aspectos distintos y diversos de la personalidad humana, que eran precisamente estos, los cuales formaban y forman una sola personalidad, no varias.

Suchodolski enfoca su visión educativa a través de la actividad del hombre, no de su ser, es decir, actuando a través del arte, de lo social y de lo moral y lo científico. Y esto es concorde con su concepto del ser humano como ser activo ¿Pero añade algo nuevo a los fines de la educación tradicional? ¿o será que lo que quiere negar Suchodolski son los conceptos del hombre como ser

intelectual social y moral, es decir como constitutivos de la esencia humana?. ¿Y en vez de partir de conceptos de esencia prefiere partir de la actividad en los campos objetivos de la realidad humana?.

A mi juicio esta es la razón profunda del modo de presentación de los fines educativos por Suchodolski. Pero ciertamente tengo que concluir, que no es, a mi modo de ver, una gran renovación pedagógica la que propone Suchodolski. A parte de convertir los fines en medios, haciendo hincapié en la actividad humana, poco nuevo aporta el autor.

Partiendo de los conceptos de integración y de actividad humana, Suchodolski quiere llegar hasta la formación de la personalidad meollo de los fines educativos.

"...la gran problemática de la educación de la personalidad humana debe convertirse en el punto central de la pedagogía" (15)

"La educación de la personalidad integrada es una de las tareas pedagógicas esenciales del socialismo" (16)

La personalidad, según Suchodolski es la gufa de la integración de las diversas actividades educativas y la meta de la acción educativa.

Suchodolski cree que hay que ocuparse de lo físico, mental, estético y moral, pero no como fines de la pedagogía sino como algo que hay que tener en cuenta.

Se plantea, pues, la declaración de los fines educativos por parte de Suchodolski, lo mismo que se planteaba en su antropología, el fin no es la formación del hombre en general, sino que partiendo de la realidad el hombre esté a su altura.

"En nuestra época, ya no basta con afirmar que la educación debe velar por el desarrollo individual, preparar al individuo a su plena integración en los grupos sociales; que la educación consiste en la formación de la personalidad en base a los valores culturales... hay que considerar que el contenido esencial, de la labor pedagógica debe tender a la formación de los individuos a la medida de la civilización moderna y de las tareas que esta civilización plantea a todos los hombres". (17)

La realidad es, pues, la que lleva la pauta de la educación y el hombre debe responder a las exigencias de esa realidad. Bien entendiendo que es una realidad a la que hay que transformar conforme a las categorías del socialismo.

Como bien dice Theo Dietrich:

"En efecto, esta concepción de la educación responde a fin de cuentas a la misma finalidad ideológica, precisamente a la idea de que se puede humanizar al hombre mediante el reflejo de las relaciones materiales". (18)

¿Qué significa esta expresión?

Que la civilización esté formada a la medida de las necesidades humanas. Se trata de la conciliación del hombre y la civilización, que sólo es posible con la actividad del hombre y su dominio sobre las fuerzas de la naturaleza y de la historia.

"La vinculación de ambos factores - revolución socialista y el progreso científico técnico - representan la base esencial del desarrollo de la civilización moderna y su perspectiva fundamental". (19)

La perspectiva fundamental a la que se refiere Suchodolski contiene estos elementos esenciales:

- La civilización como fruto de las actividades colectivas conscientemente organizadas por los individuos.
- conciliación del hombre con las modernas formas de trabajo.
- preparación del hombre para el uso del tiempo libre.
- el humanismo de la civilización es un proyecto continuo de actuación humana.

Suchodolski concluye su exposición de este fin esencial de la educación, entendido como "elevar al hombre a la altura de la civilización moderna" resumiéndolo en tres postulados.

- centrar nuestra labor en todo lo que pueda elevar el nivel de comprensión el mundo, de la vida, del hombre, de la sociedad y del trabajo.
- el segundo postulado es el de inculcar a los alumnos la capacidad de cooperación social como base fundamental del desarrollo moderno.
- la tercera cuestión es la que se refiere a la relación con el arte.

Como vemos en el fondo es la educación intelectual, la educación social y la educación estética.

Como final de este punto, volvemos a incidir algo que ya lo hemos hecho anteriormente. ¿Qué es lo que hay de nuevo en todo este planteamiento desde el punto de vista pedagógico?.

El mismo Suchodolski se hace esta pregunta:

"Alguien pudiera decirnos que esas tareas no son nuevas, puesto que los postulados de la cultura intelectual, de la cultura social y de la cultura personal, son el fondo, los que de una forma o de otra vienen prevaleciendo desde hace mucho tiempo en la pedagogía" (20)

Y no le falta razón a el autor para pensar así.

Lo nuevo radica, según Suchodolski, en que abarca a grandes masas de población y que estos postulados hay que conjugarlos con la moderna y viva problemática de nuestros tiempos. Y que esto se realizará en el futuro.

El autor al proponer como un fin esencial de la educación el que el hombre este a la altura de la civilización moderna plantea a mi juicio lo siguiente:

- El hombre como ser activo, y transformador de la realidad.
- El fin de la educación no es el hombre, sino el hombre como servidor de una determinada realidad.
- Dialéctica hombre-realidad.
- Intento integrador de todas las tareas educativas.
- Convertir los fines de la educación tradicional en medios.
- No cambia esencialmente los fines de la educación tradicional sino que los pone al servicio de una transformación social de la realidad, con lo que a mi juicio, empobrece al hombre, pues éste pasa de ser el fin, a ser medio del proceso educativo.
- Lo constitutivo del ser lo convierte en actividad temporal.
- La educación pasa a ser instrumento de la transformación de la

realidad.

- Lo esencial es la realidad y lo accidental es la educación.

6.2. RECONCILIACION INDIVIDUO-SOCIEDAD

Otro de los grandes fines de la educación propuesto por Suchodolski es el de la Reconciliación entre el individuo y la sociedad.

El autor de la realidad sociológica que significaba la época del capitalismo puro, para hacer ver, que ésta no era sino la manifestación más clara del divorcio que existía entre el individuo y la sociedad.

La educación que propone no puede dejar al margen este auténtico divorcio entre el individuo y la sociedad. La educación se debe proponer como fin esencial la reconciliación de ese individuo y esa sociedad.

¿Cuáles son los presupuestos sobre los que edifica Suchodolski esta posible reconciliación?.

Por un lado, el desechar que el individuo, en el aspecto social, sólo se preocupe del beneficio y por otro lado que sólo vea como aspecto de crecimiento personal el desarrollo espiritual interno. La realidad no puede ser solamente el terreno físico donde se realiza nuestra existencia. Además el dominio de la realidad no

puede estar en las manos de unos cabecillas. Tampoco es lícito crear un imperio de voluntad colectiva que aniquile al individuo; ni separación, pues, del individuo de la realidad, ni esclavitud ciega y obediente a la misma.

La educación debe lograr esta difícil tarea de unir lo individual y lo social, de tal manera que ni desaparezca el individuo en el colectivo social, ni lo social sea externo al hombre.

"La educación debe asumir una función mucho más difícil pero mucho más justa: debe inculcar la convicción de que la vida personal solo adquiere valor y plenitud en la medida en que el hombre participa activamente en la edificación de una auténtica vida social y que esta última a su vez solo prospera y se fortalece cuando logra compenetrarse con las motivaciones más profundas de la acción individual" (21)

Suchodolski, ya lo hemos indicado anteriormente, busca una reconciliación, o una integración de los diversos extremos que componen la existencia. Esta es una característica muy acusada de su estructura mental y personal.

El planteamiento de los temas por Suchodolski es enormemente atractivo y sugerente, para la labor educativa. Pero las soluciones que propone ¿son realmente adecuadas o al final vence una de las partes en litigio?.

Concretamente, es hermoso ver el interés que tiene el autor de que la educación solucione la antinomia individuo-sociedad, pero ¿lo logra? o ¿simplemente se queda en palabras y en bonitas expresiones?.

El interés de Suchodolski por la vida personal del individuo parece claro. El cree que la educación no es válida sino tiene en cuenta la vida personal, su dignidad y su felicidad.

"La acción educacional no puede considerarse como válida sino abarca la esfera personal y privada del hombre, de manera que la tarea a la cual está llamado sea considerada por él como una cuestión de su vida personal, de su dignidad y como una obligación a la par que la expresión de su felicidad" (22)

Lo personal y lo social son dos componentes de un mismo proceso, que no se pueden separar.

Los dos componentes se realizan cuando el individuo participa activamente en la vida colectiva justamente estructurada.

Actualmente para el autor ya no tiene sentido este dualismo pues las condiciones del socialismo, han cambiado esencialmente.

¿Cómo desarrolla el individuo su vida personal?

Para Suchodolski el individuo la realiza a través de la actuación social y a través de la vocación social. Esto liberará al hombre del egoísmo, el aislamiento, la inercia.

Participando en el progreso de la sociedad el hombre se realiza a nivel personal.

"Ante la educación se plantea la tarea de conseguir el renacimiento de la vida personal en el ámbito de una vocación social que le preserve del peligro del egoísmo, la presunción, el aislamiento y la inercia, mediante el res-

tablecimiento de la unidad armoniosa entre el hombre y la realidad en que vive, mediante la creación de las condiciones de la participación del hombre en el progreso de la sociedad" (23)

Con palabras más sencillas Suchodolski intenta demostrar que el individuo realiza su vocación y vida personal a través de la participación en la creación de la nueva sociedad socialista. Y precisamente en esta participación y a través de esta actividad, se crea el hombre nuevo: tarea esencial de la educación socialista.

"En ambas esferas la tarea educacional se reducía realmente - aunque esto suene demasiado solenmente - a la formación del hombre nuevo" (24)

Suchodolski concretando más el campo donde se realiza la reconciliación del individuo y de la sociedad, enfoca el tema del trabajo.

Hasta que triunfó la sociedad capitalista, la educación tenía un carácter de revolución contra las sociedades imperantes hasta entonces, pero una vez consolidado el triunfo del socialismo, la educación debe servir para la edificación pacífica de la realidad socialista. Esto implica los planes de industrialización y de transformación económica del país. Lo que conlleva a enfocar la educación hacia la consecución de esos fines de reestructuración económica.

En las nuevas condiciones de trabajo, éste facilitará la reconciliación del individuo y la sociedad. Y la educación debe intentar que realmente en el trabajo se de la unión de los intereses indi-

viduales y de la sociedad.

"Así, una educación organizada adecuadamente contribuye sumamente a la realización de esa nueva posibilidad de conciliar en el terreno del trabajo profesional los intereses individuales y los intereses sociales, que hasta la fecha solían ser a menudo conflictivos" (25)

¿Cómo se realiza esa reconciliación en el trabajo?

Teniendo en cuenta las aspiraciones, las aptitudes del individuo que más concuerden con una profesión y al mismo tiempo teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad.

Según Suchodolski en el pasado el individuo estaba sujeto a la sociedad y supeditado a la misma. Sin embargo, en la sociedad socialista la educación precisamente intenta que el individuo al participar activamente en la sociedad, no esté supeditado a ella, sino que la transforme a la medida del hombre. Y precisamente por esto y de manera eximia, en el sistema socialista se da la reconciliación de lo individual y lo social.

"Los conocimientos profesionales y las aptitudes de convivencia son las condiciones esenciales para la formación de las relaciones socialistas, y el programa de desarrollo de todas las facultades y vocaciones de los individuos, así como el estímulo de sus aspiraciones creadoras, se han convertido en el principal factor programático de la política social y educacional" (26)

Suchodolski reivindica para la pedagogía socialista la capacidad de solventar el dilema clásico en pedagogía de la división del individuo y la sociedad.

Si para los liberales, el individuo debe prevalecer sobre la so-

ciedad y para la educación fascista el estado o la sociedad debía imperar sobre el individuo, la educación socialista equilibra lo individual y lo social.

"... lo que caracteriza fundamentalmente la concepción socialista de los fines de la educación es precisamente su capacidad de saber ligar las necesidades resultantes del desarrollo social con las necesidades de los individuos que promueven ese desarrollo y participan en él" (27)

La dialéctica del individuo y sociedad, solamente se puede superar en la sociedad socialista y la educación debe ser la encargada de hacer posible esa solución. Ya no son dos extremos contrarios, donde uno de ellos debe superar al otro, sino que son dos polos convergentes de una misma realidad.

Los fines de la educación socialista, según Suchodolski, no están dictados ni por lo social únicamente, ni por lo individual exclusivamente. Sino por lo conjunción individuo-sociedad.

La posibilidad de esta unión proviene del triunfo del hombre sobre la realidad, de hacer de la realidad a la medida del hombre. De ser el hombre el hacedor de esa realidad, y ésta del hombre.

Decíamos al principio de este tema que Suchodolski plantea muy bien el problema, pero que tal vez la solución no sea la adecuada.

El interés de Suchodolski por el hombre, por la persona humana, por los valores internos de la misma, por su realización concreta en el mundo es ciertamente digna de admiración. El querer que el hombre viva en este mundo y en él participe y en él se reali-

ce son valores innegables de su pedagogía. Es también innegable su afán de reconciliación de lo individual y lo social y es un avance a tantas pedagogías o excesivamente metafísicas o excesivamente colectivistas.

Pero también tengo que decir que ese individuo al que tanto tiene en cuenta Suchodolski, queda disminuido en su verdadera capacidad humana.

Hay valores personales que no pueden ser medidos en términos exclusivos de transformación social, y la pedagogía que no los tenga en cuenta es una pedagogía incompleta.

Hay valores del espíritu, no en sentido metafísico exclusivamente, que dignifican al hombre. Su afán de pensar y recrear, su interés en congraciarse consigo mismo en la superación personal. Creo que esto no lo tiene muy en cuenta la pedagogía de Suchodolski. No niego que tiene que haber una reconciliación del individuo con la sociedad y al revés, y ésta es una preciosa aportación del autor. Pero esa reconciliación, no debe ser a costa de algo del hombre, como creo que sucede en Suchodolski.

De nuevo concluyo mis comentarios afirmando el interés de reconciliación del autor, creo que auténtico. Su interés por devolver al individuo su sentido y a la realidad su valor en una interacción mutua de crecimiento y compenetración, pero también opino que es un individuo "achataado" y no total.

6.3. SOCIEDAD. TRABAJO. CULTURA.

Los autores que hablan sobre Suchodolski suelen proponer como fines de la educación queridos por el autor la sociedad, el trabajo y la cultura.

Así lo entienden Jesús Palacios (28), José Luis García Garrido, Pedro Fontan Jubero (29), Broccolini (30), pero a mi juicio no son estos los únicos fines de la educación según Suchodolski. Creo que efectivamente éstos abarcan el mundo de la sociedad, el mundo del trabajo y el mundo de la cultura, pero también el campo de la personalidad humana, el campo del futuro, el campo de la civilización, y el campo de las relaciones hombre-sociedad.

De cualquier manera coincido con estos autores en que Suchodolski propone como fines de la educación: la sociedad, el trabajo y la cultura. Pero entiendo que hay que enfocar el tema de la manera más amplia, como intento mostrarlo en este trabajo.

Para entenderlo, conviene notar que estamos hablando sobre los valores que subyacen a determinados enfoques educativos. Es decir el meollo que determina una concreta y específica actividad educativa.

Si el socialismo pretende la creación de una nueva sociedad, una nueva visión del trabajo y un nuevo enfoque del mundo de la cultura, estos son los valores que determinan la actividad educativa. Y en este sentido supone la pedagogía de Suchodolski un rom-

pimiento con los valores subyacentes a las otras teorías educativas.

¿Con qué rompe Suchodolski?

Rompe con la determinación de los fines de la educación provenientes de los conceptos religioso-metafísico, el concepto clásico o tradicional y el concepto naturalista.

¿Cuál es el enfoque educacional basado en un concepto religioso metafísico?.

Según Suchodolski, los fines de la educación basados en principios religioso-metafísico, eran los que exigía la religión y los valores metafísicos. Y esto supone que los fines de la educación no son independientes, sino dependientes de valores superiores. El hombre realizaba en este mundo aquello que estaba determinado por la religión y la metafísica.

"De esta tesis se desprende que la finalidad de la educación no era en ningún caso independiente en sí: era la expresión de los fines generales que en la estructura existencial estaban previstos para los hombres; la educación sólo debía servir a lo que el hombre está predestinado a hacer en este mundo y sólo eso, todo lo cual se halla determinado por los valores religioso-metafísicos" (31).

La educación así entendida supone un desprecio, según Suchodolski, del hombre concreto, de la realidad concreta y de las condiciones materiales en las que el hombre se desarrollaba.

Naturalmente contra todo esto lucha Suchodolski, como hemos visto

en los capítulos sobre la antropología. El hombre se define por el "aquí" y el "ahora", por el futuro, por su inserción y participación en la realidad. El mundo es el mundo del hombre, o el hombre es el mundo del hombre.

Para Suchodolski esta manera de ver los fines de la educación es eminentemente clasista. Se acepta la realidad tal cual es y no se intenta transformarla.

Aunque se quería presentar esta educación como desinteresada y general y que todo el mundo se podía educar, en la realidad no era así, sino todo lo contrario: clasista y elitista.

Como dice el autor:

"Las cosas eran diferentes en la Europa cristiana, donde la igualdad evangélica de los hombres había sido liquidada de hecho por la desigualdad social; la educación se encontraba en una situación dualista: por un lado debía abarcar - al igual que la enseñanza religiosa - a todas las capas de la sociedad por igual, pero por otro lado debía favorecer los intereses de los poderosos y los ricos, las necesidades de los que constituían la clase social dominante" (32)

El segundo sistema para determinar los fines educativos provenía de los valores tradicionales, agrupados en torno al devenir de la sociedad y de la humanidad.

Típico de este sistema es el Renacimiento que busca la determinación de sus valores y sus pautas de vida y conducta en la historia de la humanidad, con un enfoque eminentemente laico y arreli-

gioso. Se buscaba como vimos también anteriormente en hacer del hombre el centro de la creación. La fé en el hombre se fundamentaba en los valores transmitidos a lo largo de la historia. Sobre todo el modelo era la antigüedad.

"La educación debía ser la expresión de esta fe en el hombre; por eso mismo no debía supeditarse a los educandos a las exigencias religiosas ni a las leyes metafísicas, sino que tenía que vincularlos con las conquistas históricas de la humanidad, sobre todo con los valores clásicos de la antigüedad" (33)

Esta educación tenía ante todo en cuenta la realidad humana, aunque esta fuese antigua y no contemporánea, se hacía del hombre el centro de la historia auténtica del hombre y no de la historia religiosa. Tuvieron en cuenta la naturaleza del hombre.

Suchodolski a este tipo de educación la califica también de clasicista y elitista, pero también contenía muchos valores por lo que se la puede

"...definir acertadamente como unos valores generales y constantes" (34)

El autor cita al tercer grupo de conceptos que buscaban definir la educación basándose en la naturaleza del hombre, que es algo soberbio y justo. La educación que tuviese en cuenta este principio sería una educación de acuerdo con lo racional y duradero. ¿Cómo se determinan los objetivos de la educación conforme a este sistema?. De acuerdo a lo que dicte la naturaleza. Para Suchodolski el primer eslabón de esta cadena se sitúa en Comenio:

"Según su tesis, la educación debía inspirarse en la naturaleza humana con miras a poderla enmendar, el objetivo de la educación estaba vinculado con las finalidades de la técnica... el educador debe obrar según el modelo de una "máquina" creada por el hombre que ha observado los misterios de la naturaleza... la escuela debe formar al niño según sus propias aspiraciones" (35)

Otro gran autor dentro del sistema naturalista es Rousseau, que, según Suchodolski, es más radical que Comenio. Rousseau contraponía la naturaleza del hombre a la sociedad, feudal y aristocrática, sociedad que no permitía al hombre ser lo que debía ser, por eso Rousseau se refugia en la naturaleza de donde dimana la verdad y autenticidad sobre el individuo y lo auténtico sobre sus aspiraciones.

Para Suchodolski este enfoque de Rousseau supone un avance revolucionario muy acusado.

"Esta referencia a la naturaleza significaba la impugnación de las finalidades educacionales impuestas por la Iglesia y el sistema feudal y asumía por consiguiente un carácter revolucionario muy acusado. Y así precisamente lo entendieron las clases dominantes de entonces" (36)

Según Suchodolski esta concepción naturalista de la educación en los siglos XIX y XX tomó un rumbo distinto, y lo natural y el concepto de naturaleza humana dió pie a la justificación del capitalismo y del liberalismo al aceptar como natural la propiedad privada. Y así nació la alianza entre la pedagogía naturalista y la ideología liberal.

Estos sistemas conciben la naturaleza como algo que es inmutable y que no hay que cambiar. Así surgió en educación la teoría del

"Libre desarrollo". Al niño hay que dejarle hacer lo que es connatural en él, en cuanto connatural significa algo concreto social, educacional y económicamente hablando.

Partiendo también de lo que es natural en el niño, Suchodolski cita como un autor que camina por senderos semejantes, a Claparède; a su teoría educacional la llama "funcional", en cuanto que la educación debe satisfacer las funciones biológicas y psicológicas del niño.

"La educación que tratase de realizar unos "objetivos" determinados e impuestos desde fuera a los niños y los jóvenes estaba condenada al fracaso por cuanto solo puede fructificar una educación que responde a las necesidades naturales y funcionales del organismo y de la sique". (37)

Sobre estos presupuestos hay que entender lo que a continuación explica Suchodolski sobre cuales son los fines de la educación que él propone.

Parte el autor, por lo tanto, de la negación de unos fines educacionales provenientes de conceptos religioso-metafísico, en cuanto que éstos prescinden de la realidad. Supera la concepción histórica tradicional, en cuanto que ésta tiene en cuenta la historia, pero no el presente como punto de partida de transformaciones sociales e individuales. Y va más allá de la escuela naturalista, en cuanto que el punto de partida de la determinación de objetivos debe provenir del individuo en conjunción con la realidad.

Así, pues, la principal función de la educación estriba en preparar a la juventud para la participación social.

"...habrá que admitir un hecho y es que la principal función de la educación estriba en preparar a la joven generación para su participación social, la cual ha de expresarse precisamente a través de una actividad voluntariosa" (38)

A través de esta participación social Suchodolski intenta unir el individuo y la realidad. Lo íntimo y lo externo.

Mas aún la participación social es la fuente de donde debe dimanar la liquidación, durante tantos siglos existentes, de la contradicción individuo-sociedad. Algo que ni la antigüedad ni la Iglesia, ni los naturalistas lograron solventar. A través de la participación social ya no existe la contradicción entre individuo y ciudadano como habíamos visto anteriormente.

El segundo gran fin educacional que propone Suchodolski es la participación en el trabajo profesional humano.

El trabajo profesional adquiere en la época actual un significado especial. La educación debe enseñar a formar parte en el futuro de ese trabajo profesional, que ha de ser complicado y difícil. La educación debe enseñar dedicación a la labor realizada, debe saber fomentar las virtualidades personales.

Para Suchodolski el trabajo es el eje sobre el que se mueven el individuo en su realidad social. Y en él tiene que encontrar su desarrollo individual, sus valores, sus aspiraciones.

Si con la participación social, la antinomia entre el hombre y

el ciudadano encontraba una adecuada solución, en el trabajo se soluciona la antinomia hombre-trabajador.

"Al igual que la educación del "hombre" y la educación del "ciudadano" se vuelven cada vez más convergentes y se condicionan recíprocamente, la educación del "trabajador" y la educación del "hombre" también están sometidas al mismo proceso de convergencia e intercondicionamiento" (39)

El tercer gran fin educativo propuesto por Suchodolski es la participación del ciudadano en la cultura.

Esta cultura que ha dejado de ser el reino cerrado y exclusivo de unos pocos para convertirse en el campo de posible actuación de todos los ciudadanos.

A través de la participación en la cultura se desarrolla el hombre multifacéticamente y en la participación en la cultura el hombre puede encontrar estímulo y satisfacción a las necesidades y aspiraciones personales.

Así mismo en la cultura no se realiza un tipo de hombre solitario, un estilo de persona aislada que disfruta en solitario de los bienes culturales. Nada más lejos de la realidad que describe Suchodolski sobre el sentido de la participación del hombre en el mundo cultural. En esa participación cultural se une también lo social. Pues no es cultura por cultura y arte por arte. La participación en lo cultural tiene valor para toda la sociedad y para la vida concreta.

"... el postulado de la formación de un "hombre cultural" se vuelve convergente y deja de ser contradictorio con el postulado de la educación del hombre vivo y concreto". (40)

Estas son las grandes líneas maestras por donde discurre el presente y el futuro de los fines de la educación que postula Suchodolski.

Al concepto metafísico religioso del hombre y la educación, propone una sociedad concreta como campo de ser y actuación del hombre y la pedagogía; ese es su mundo, no el de las ideas. Al concepto tradicional e histórico de la educación, propone el presente y el futuro como participación creadora del hombre. Al concepto naturalista contrapone el trabajo como fuente de la realización de la verdadera realización del hombre, y la cultura como campo de expansión de sus aspiraciones y deseos. Participar en la sociedad, en el trabajo y en la cultura he ahí hacia donde debe dirigirse una educación de los tiempos modernos.

Suchodolski resume así su punto de vista:

"Así, pues las tareas esenciales de la educación pueden concebirse, a juicio nuestro, como tres grandes grupos definidos por los términos siguientes: sociedad, trabajo y cultura. La participación con miras a la participación activa en la sociedad para la realización creadora del trabajo profesional y para la participación activa en la vida cultural: he ahí los tres objetivos fundamentales de la educación socialista, en los cuales, como hemos visto, se refleja la tendencia esencial de la sociedad socialista a realizar la convergencia básica de los intereses sociales y la satisfacción de las necesidades siempre crecientes de tipo individual". (41)

Creo que estas palabras resumen de manera precisa lo que Sucho-

dolski entiende por fines de la educación socialista.

En el campo amplio de la sociedad, trabajo y cultura, que a su juicio abarca toda la realidad, debe participar activamente el hombre, y en esa participación encontrará el individuo su realización social y personal, el cumplimiento de sus íntimos anhelos y aspiraciones. Ahí florecerá el "hombre nuevo" y la "nueva sociedad".

Solamente me interesa indicar aquí, que en el fondo de toda la pedagogía socialista, el hombre llega a ser "auténtico" a través de un desarrollo paralelo de la realidad material y del hombre y además de forma ilimitada.

Y como dice Dietrich, esto es la "utopía de la formación", porque es una imagen utópica del hombre.

"Esta es la razón por la que la concepción marxista de la formación no ha llegado a tomar forma concreta en ninguna parte. Este no haberse convertido en praxis constituye un argumento contra ella de acuerdo con la concepción de Marx. Por ello, esta teoría merece el calificativo de UTOPIA DE LA FORMACION. La ideología no puede convertirse en realidad porque sus hipótesis responden a una imagen utópica del hombre" (42)

6.4. LA EDUCACION PARA EL FUTURO

Creo que sería incompleto el estudio de los fines de la educación socialista de Suchodolski, sino se trata el tema de la educación

para el futuro.

A este respecto, echo de menos el que autores que han tocado la temática de los fines de la educación en Suchodolski no hayan mencionado este aspecto a mi modo de ver esencial, para la comprensión de todo este tema.

Con razón afirma Broccolini que el prospectivismo es el eje sobre el que gira toda la temática educativa Suchodolskiana.

"Aquí nos acercamos... al argumento conclusivo del libro: la pedagogía, que con rigor representa la tarea fundamental de la pedagogía del autor" (43)

Si todos los fines de la educación en Suchodolski que hemos tratado son componentes esenciales de su pensamiento, la prospectiva pedagógica constituye de alguna manera el núcleo de su mensaje.

Aunque ya hemos tratado el tema del futuro cuando hemos descrito la antropología suchodolskiana, conviene tener en cuenta en este momento algunos puntos, para enmarcar adecuadamente el tema que voy a estudiar.

La educación socialista parte del supuesto de que el hombre tiene que emanciparse de la aceptación de las condiciones sociales existentes como norma fundamental de la educación.

La realidad existente nunca es algo acabado y perfecto, por lo tanto el hombre nunca debe subordinarse a esa realidad. El pre-

sente es incompleto que se realizará en un futuro en plenitud, lo mismo que el hombre. Si la educación socialista toma como base de su actuación la dialéctica hombre-realidad, como una unidad inseparable, y la dialéctica de lo objetivo-subjetivo también como unidad indestructible, hay que concluir que lo estático y la adaptación hay que rechazarlas como norma esencial de la pedagogía.

El presente se nos ofrece como posibilidad de mejora, como proyección de futuro, como imperfecto y pasajero, como trampolín de progreso.

Otro aspecto básico que hay que tener en cuenta para la adecuada comprensión de una educación para el futuro, es que no se trata de una realidad desligada del mundo interno del hombre, de las tendencias del individuo, de sus compromisos.

Suchodolski describe adecuadamente cuales son las bases por donde discurre la pedagogía del futuro:

"La esencia de la pedagogía socialista no se reduce a desgajar sus orientaciones de la realidad social objetiva - pues, como es sabido, la pedagogía burquesa así lo hace también - sino consiste en sacar sus orientaciones de las necesidades de desarrollo de dicha realidad, del auténtico programa de transformación de dicha realidad social objetiva por los hombres y en bien de los hombres" (44)

La pedagogía socialista excluye la adaptación a lo existente, su perspectiva es el progreso continuo por el esfuerzo humano. Sin esta visión la pedagogía socialista, degeneraría en algo utilita-

rio y conformista, como sucede en la pedagogía no socialista.

Otra de las características esenciales que hay que tener en cuenta para atender la pedagogía del futuro es la superación del conflicto entre el hombre y la civilización, como hemos dicho anteriormente.

El hombre se reconcilia con la civilización cuando ésta pasa a ser dominio del hombre y creación humana, y así al mismo tiempo se modela el hombre a la medida de la civilización moderna, fin esencial como hemos visto de la pedagogía Suchodolskiana.

La educación para el futuro se enmarca, pues, en la no adaptación de los hombres a la realidad existente, en su capacidad de dominio y creación, en la superación de la dialéctica, hombre-civilización, objetividad-subjetividad.

La educación debe enseñar a los hombres a alinearse con aquellas fuerzas que se ponen al frente del progreso, que postulan un mayor dominio del hombre sobre la realidad.

Como muy bien dice Suchodolski:

"Esta postura traza con claridad la indivisible relación dialéctica existente entre la formación del hombre a la medida de la civilización moderna y la formación de una civilización a la medida del hombre" (45)

Sobre estos presupuestos que hemos indicado Suchodolski enfoca lo que él llama la educación para el futuro.

¿En qué consiste la educación para el futuro?.

Suchodolski nos propone una definición más bien de tipo general, para enmarcar todo el tema. La definición es la siguiente:

"... la educación para el futuro estriba en la preparación de la joven generación a la vida en unas condiciones distintas a las de hoy día, o sea en unas condiciones imposibles de preveer y determinar". (46)

La educación para el futuro tiene, pues, dos aspectos esenciales. Por un lado, preparar para una vida que no conocemos en el presente y que por otro lado, no podemos determinar cómo será en el futuro.

Hay un aspecto característico que distingue a la pedagogía socialista de la pedagogía burguesa, en relación al tema de la preparación para el futuro, ya que ambas se preocupan del tema.

La pedagogía burguesa prepara a la juventud para el futuro, en el sentido de que se pueda adaptar a él. Esta pedagogía niega que ese futuro tenga que ver con el desarrollo social, con el progreso o con la regresión.

Hay pedagogos que ante este tema intrigante y necesario de la preparación ante el futuro, buscan su solución en el patrimonio de la historia de la humanidad. Esto quiere decir que se basan sobre una esencia que es común a todos los hombres y que ha de perdurar a lo largo de los siglos. Y por consiguiente concluyen con que lo que valió en la antigüedad, valdrá para el futuro, pues el hom-

bre es el mismo siempre. Este tipo de preparación para el futuro se caracteriza por un enfoque general y no concreto, es decir, no tienen en cuenta nada "concreto" como preparación para el futuro. Parecen afirmar que si el hombre está bien pertrechado de lo que ha sido lo esencial del ser humano y la civilización histórica podrá encarar con garantías de éxito su futuro. Naturalmente parecen admitir que nada esencial cambiará en el futuro que invalide los presupuestos sobre los que fué eficaz una educación anterior.

Suchodolski critica este punto de vista desde dos vertientes, una que niega la participación consciente y responsable del educando y otra que carga sobre él, el peso de la responsabilidad.

"En realidad, esa concepción renuncia a la orientación consciente y responsable del educando y al compromiso de los educadores de guiar a los jóvenes... esa concepción converge característicamente con el concepto de lo que se llama "confianza en la juventud". (47)

Esta orientación para el futuro, basada en los valores de la historia, solamente tiene en cuenta el mundo subjetivo del hombre, y que esos valores son los que determinan la transformación del hombre y la realidad. Y esto es falso, según Suchodolski. La transformación del mundo y del hombre es el resultado de una interdependencia hombre-mundo y no del mundo interno del hombre.

Tampoco hay que achacar la causa de la transformación de la realidad, al mundo de los sentimientos, al deseo de cambiar, a la frustración, a la rebelión, a la pugna entre los mayores y los jóvenes. El mecanismo del progreso de la civilización no responde

a sentimientos subjetivos. Y analizando esos sentimientos no se entiende el futuro.

"No podemos esperar descubrir el camino hacia el futuro a través del análisis de los estados de ánimo de la vieja generación y de la nueva; más bien debemos tratar de comprender dichos estados de ánimo - y por consiguiente controlarlos - mediante el conocimiento de la realidad histórico-social, que los promovió y de las perspectivas de desarrollo de dicha realidad" (48)

Por lo tanto para Suchodolski la educación para el futuro no debe contar solamente con dos protagonistas, el educador y el educando, entendidos ambos como si de su mundo subjetivo y sus reacciones personales o en última instancia de su preparación personal, dependiese el futuro y por tanto la educación.

Hay que tener en cuenta otro factor que Suchodolski considera el más importante y es el desarrollo objetivo de la civilización.

"La problemática de una educación para el futuro no puede concebirse por consiguiente, como si en la actividad educacional solo existieran dos protagonistas: el educador y el educando. Pues existe un tercer protagonista, que resulta ser el más importante: el desarrollo objetivo de la civilización, que crea para todos los individuos, prescindiendo de la edad de cada cual, determinadas condiciones de vida y determinados problemas" (49)

La educación para el futuro desde el punto de vista de la pedagogía socialista, se especifica por tener en cuenta como elemento fundamental del mismo la transformación objetiva de la civilización. El futuro no es el desarrollo del presente histórico conforme a las ideas que de él proceden. Por lo tanto la educación para el futuro, desde el punto de vista socialista, se diferencia de todas las

otras pedagogías que ven el futuro como continuación del presente, o como perpetuación del pasado y también como adaptación de los individuos al presente o al futuro modelado conforme a las categorías antiguas, a las categorías del proceso evolutivo del individuo por muy progresista que éste sea.

La educación para el futuro, desde el punto de vista socialista, se caracteriza porque podemos de alguna manera preveer el futuro y por la participación del individuo en las transformaciones históricas y sobre todo se caracteriza por el dominio del hombre sobre la realidad socio-histórica que le rodea.

"La educación para el futuro es una concepción pedagógica derivada del presupuesto de que no sólo estamos en condiciones de prever en sus líneas generales la tendencia evolutiva de la civilización sino que podemos y debemos preparar a la nueva generación con miras a su participación responsable y fructífera en las transformaciones históricas cuyo contenido consiste en la adquisición de un dominio cada vez mayor por parte de los hombres sobre las condiciones naturales y sociales de su existencia" (50)

Quedan claramente dibujadas por Suchodolski las características de la educación para el futuro:

- Posibilidad de previsión del futuro.
- Transformación objetiva de la realidad.
- Participación del individuo en esa transformación.
- Dominio del individuo sobre la realidad.

¿Por qué si la educación tradicional ha servido durante tantos siglos para preparar a los jóvenes para el futuro ya no sirve en

la civilización actual?.

Según Suchodolski porque ha habido:

- Un cambio esencial en las condiciones de vida.
- El futuro se diferenciaba tanto del presente como del pasado.
- No era suficiente en educación hacerse cargo del patrimonio histórico.
- Había que saber distinguir entre lo positivo y negativo de ese patrimonio.

Así, pues, el futuro se iba dibujando cada vez más con unos perfiles esencialmente distintos a los del pasado y del presente. De esta manera la educación como preparación para el futuro debía ser también esencialmente distinta, ya no servía ni la transmisión del saber ni la adaptación.

La educación para el futuro postula, por lo tanto, un cambio en los métodos pedagógicos, un cambio que debe ser radical.

Si la naturaleza no es inmutable, como hemos visto en el capítulo anterior, y lo que ha servido hasta ahora ya no vale, la gran tarea que se plantea a la pedagogía para el futuro es la creación de un hombre nuevo y distinto del existente hasta ahora.

Ahora bien, la gran dificultad que se plantea a todo este planteamiento Suchodolskiano, es la siguiente: ¿Si lo individual en el fu-

turo nace de las nuevas condiciones históricas y éstas dependen para desarrollarse de los individuos, no nos situamos ante una contradicción que tiene difícil solución?.

Suchodolski responde, que efectivamente los individuos están modelados por las nuevas condiciones socio-históricas, pero el que ellos estén a la altura de esas nuevas condiciones depende de la educación como hemos visto ya anteriormente. De esta manera la educación para el futuro se convierte en la clave esencial del desarrollo histórico.

"En tales condiciones la educación se convierte en uno de los factores esenciales del progreso en el futuro, en una de las instancias de las que depende el éxito del gran viraje histórico. La visión del nuevo hombre y la esperanza racional de que es posible encarnarlo se basa en el análisis de los procesos objetivos de desarrollo y sus tendencias fundamentales" (51)

Creo que en estas frases, se centra lo más esencial de toda la pedagogía suchodolskiana y de la pedagogía del futuro por lo tanto. Esto es: la creación de un hombre nuevo, capaz de asumir el reto de las nuevas condiciones históricas. A este hombre ya le podemos formar desde ahora.

Es interesante notar que la pedagogía para el futuro que describe Suchodolski no es solamente la preparación del hombre con vistas a participar en el desarrollo objetivo del mundo y a las tareas que eso lleva consigo, también se necesita atender al desarrollo individual y personal. Es decir, no sólo hay que formar al hombre en su proyección objetiva, sino también en su mundo subjetivo. Este interés de integración de lo objetivo y subjetivo es

muy característico de Suchodolski, así como su afán de romper con las antinomias y contradicciones a las que, según él, nos tenía acostumbrada toda la pedagogía anterior.

Su pedagogía para el futuro, es la pedagogía de lo antropológico y lo objetivo, al mismo tiempo. De las necesidades del mundo objetivo y del mundo subjetivo. Por eso afirma:

"...desde el punto de vista de las necesidades del mundo subjetivo de los hombres, es preciso definir la educación para el futuro como una ayuda imprescindible para su desarrollo individual, gracias a la cual estarán en condiciones de elegir acertadamente el camino de su vida y de cumplir las tareas aprovechando plenamente las oportunidades que la evolución histórica les ofrece" (52)

6.4.1. La pedagogía del futuro en su perspectiva histórico-pedagógica.

Creo que no quedaría tratado el tema de la pedagogía para el futuro sino tenemos en cuenta el origen o precedentes de esta pedagogía.

Suchodolski es un autor que filosófica y pedagógicamente estudia los temas importantes situándoles dentro de una perspectiva histórica. La pregunta que suele hacerse el autor es la siguiente:

¿Existen precedentes?. Ya indicamos anteriormente el intento pertinaz del autor de situar todo su pensamiento en la gran corriente de la cultura Europea, y de enraizar en ella su creación.

Pues bien, ¿Qué raíces tiene la pedagogía para el futuro en la gran corriente pedagógica Europea?.

A esta pregunta intentamos responder. Naturalmente también se esclarecerá lo nuevo de esta pedagogía y lo que rechaza como no admisible para la pedagogía del futuro.

La educación para el futuro es una revolución de toda la pedagogía existente hasta el momento.

Hasta ahora se había considerado como la gran revolución copernicana de la pedagogía, el hacer que el niño fuese el eje sobre el que girase la educación y no el maestro. La educación para el futuro cambia el eje y cree que éste debe ser el pasado y el futuro:

"El contenido de la revolución moderna en la educación debe definirse como la transferencia del eje de orientación de la educación desde el pasado al futuro y no - como se ha afirmado - desde el educador al niño... El problema esencial de nuestro tiempo no está en preguntarse si la actividad educacional debe centrarse sobre el educador o sobre el niño... El problema de nuestro tiempo es diferente y se reduce a optar entre el pasado o el futuro. La respuesta solo puede ser una: ya no podemos apoyarnos en el pasado, sino que debemos asumir como meollo de la educación la visión del futuro" (53)

La alternativa no es, pues, entre educador o educando. Como tampoco debe ser entre autoritarismo o liberalismo, libertad o coacción. La pedagogía para el futuro va más allá de todas ellas, el patrón es el futuro.

La pedagogía del futuro se opone al liberalismo, pero no apoya

la pedagogía autoritaria por dos razones;

- porque ésta siempre se apoyó en unas normas temporales, siempre haciendo referencia al pasado o al presente.
- la pedagogía para el futuro enmarca la educación dentro de un amplio margen de actuación y no así la pedagogía autoritaria.

La pedagogía del futuro se alinea con el flujo histórico.

La pedagogía liberal, según Suchodolski, tenía razón cuando veía al futuro como proveniente del presente, pero se equivocaba cuando lo creía algo imprevisible y espontáneo. El futuro es una opción de lucha, de conciencia. En el presente hay que hacer ver a los alumnos esas fuerzas que predicen un futuro distinto.

La pedagogía del futuro no impone nada al hombre sobre cómo ha de ser ese futuro, sino que le brinda unas orientaciones sobre el flujo de la historia y de la vida colectiva.

La pedagogía del futuro en contra de toda pedagogía autoritaria no impone conductas basadas en la esencia inmutable del hombre. Sino que hace de la existencia la esencia del hombre. Pero una existencia entendida como fuerza viva de desarrollo y cambio.

Por lo tanto la pedagogía del futuro rechaza aquellas pedagogías que se basaban sobre las concepciones de lo eterno, de la naturaleza como inmutable, del hombre como esencia realizada en una existencia en términos de un presente siempre válido y un futuro

repetición de un pasado.

Ahora bien, si todo esto se rechaza, la pregunta es: ¿Sobre qué se basa la pedagogía del futuro, en cuanto a la historia de la pedagogía?.

Esta es la pregunta que se hace Suchodolski:

"Si la problemática de la educación para el futuro no se manifiesta en esas tendencias pedagógicas surge la pregunta de si se trata de una problemática absolutamente nueva y sin precedentes o si es posible encontrar en el pasado una corriente del pensamiento pedagógico que intentara aprenderla y determinarla" (54)

La respuesta es, sí ha existido esa pedagogía.

Me interesa hacer notar, que Suchodolski es como ya he indicado anteriormente un filósofo, un historiador y un pedagogo. Y las tres facetas se unen en un conjunto armonioso y coherente. Cuando tratamos de su antropología, este mismo tema del hombre futuro, lo enfocó en términos muy semejantes. Por eso el paralelismo al tratar los conceptos del futuro en el campo de la pedagogía. Su antropología tenía raíces en la historia antropológica Europea y así sucede con su pedagogía.

En este caso, como en el anterior, intenta desgranar lo más progresista de las tendencias europeas para en ellas encontrar la fuente de su pensamiento pedagógico.

¿Cuál es esa raíz, o fuente histórica de la pedagogía para el fu-

turo?.

Eran las tendencias pedagógicas que no admitían la adaptación al presente como el fin último de la educación. Este es el hilo progresista e innovador que amplificado y puesto al día nos llevará indefectiblemente a la pedagogía para el futuro.

La pedagogía de la negación a la adaptación, no supuso un romper con los valores tradicionales, pero sí un intento de mejoramiento de las condiciones existentes.

Nos hallamos, pues, ante lo que históricamente se puede llamar una teoría puente. Es por una parte un cambio esencial en el enfoque educativo, se niega la adaptación, se afirma el cambio, pero por otra parte no como transformación radical, sino como mejora.

Suchodolski propone como ejemplo de esta tendencia pedagógica, a los utopistas. Estos lucharon contra la visión pedagógica como realización de valores eternos y contra la tradición como principio directivo pedagógico.

"Al ofrecer una visión de la vida totalmente distinta a la que hasta entonces había existido, los utopistas pusieron de manifiesto su fe en el futuro" (55)

Tomás Moro, el autor de la Utopía, veía que la educación no podía fructificar porque a ella se oponían las condiciones de la vida; una vida que obligaba a ser malos. Campanella, nos descri-

be cómo en la Ciudad del Sol, la vida sería distinta.

La dificultad de estos pensadores es que nos llevan a la Utopía, no a un mundo real y a un objetivo concreto.

Como, acertadamente, afirma Suchodolski:

"...aún indicándonos cómo aparecería la educación "en el futuro" no nos hablaban nunca de una educación "para el futuro" (56)

¿Es posible hacer realidad la utopía?

Suchodolski responde que Comenio fraguó su espíritu en el de los utopistas, en el pensar de Campanella. Intentó hacer realidad la Utopía.

"Pero Komenski no quería encerrarse en la utopía sino mejorar y transformar la escuela, la Iglesia, el mundo con el fin de lograr el mejoramiento de la vida terrenal. En suma buscaba unas líneas concretas de acción" (57)

El Renacimiento y la Ilustración supusieron en el campo pedagógico un esfuerzo serio para un nuevo enfoque que condujese a la educación para el futuro.

¿Por qué da tanta importancia Suchodolski a estos períodos?. Porque intentaban mejorar la realidad social existente.

Supuso una lucha contra el feudalismo, una revolución de sentido burgués contra los privilegios y los estamentos sociales vigentes, una lucha por un orden social nuevo y distinto, basado en las le-

yes de la naturaleza que garantizaban a los hombres el derecho a la propiedad, a la libertad individual, la igualdad y la fraternidad.

Este era el intento de llevar a cabo la utopía y ponerla en práctica.

"Dentro de estos límites, la utopía sólo se realizaba en tanto en cuanto se alzaba contra los aspectos más nefastos que caracterizaban al sistema feudal" (58)

Por lo tanto, para Suchodolski, esta utopía, era de corto alcance, porque fué una revolución limitada.

El siglo XIX recogió la antorcha del Renacimiento y la Ilustración iluminando la realidad contemporánea y haciendo ver la necesidad de una nueva sociedad. El siglo XIX fué testigo de lo hostil de ese mundo hacia el ser humano. Por eso los utopistas del siglo XIX intentaron educar un hombre nuevo que fuese capaz de dar vida a unas nuevas relaciones sociales.

"Educar al hombre nuevo en este mundo impenetrable y hostil, educarlo de tal manera que sea capaz de dar vida a las nuevas relaciones sociales: tal fué la finalidad fundamental de los utopistas de la primera mitad del siglo XIX" (59)

Este enfoque supuso para Suchodolski un avance en la pedagogía para el futuro. Era una educación en contraposición a la realidad existente, pero sin huir de ella, educar en unos ideales que se realizasen en el aquí y en ahora para dominar el futuro.

Por fin el socialismo hizo realidad la utopía a través del estudio científico de las leyes objetivas de la historia y a través de la acción revolucionaria de las masas oprimidas. Solamente a través de estos dos aspectos se podría realizar la utopía.

"Estos dos elementos debían garantizar un futuro concreto distinto en relación con el pasado y con el presente dando un contenido real a la esperanza de encarnación de la utopía" (60)

Así como el primer intento de la realización de la utopía se dió a través de la revolución burguesa, pero que no fué eficaz pues se redujo a una reorganización social pero dentro del marco de la sociedad burguesa, el socialismo supuso un cambio esencial y radical de toda la realidad hasta entonces existente, y al mismo tiempo enseñó los métodos de actuación.

Ahora bien, el significado de la educación para el futuro dentro del sistema socialista adquirió un contenido completamente distinto. Ya no era la lucha por una realidad utópica, ya que a través de la revolución, la utopía había comenzado a hacerse realidad, sino que era una educación que partiendo de esa realidad preparase un futuro que sería la etapa posterior de un desarrollo y transformación ya iniciados.

La educación para el futuro desde el punto de vista socialista se basaba en una división esencial de la realidad hasta entonces existente: la sociedad clasista y la sociedad sin clases.

Para Suchodolski la pedagogía para el futuro, dentro de la peda-

gogía socialista, hay que entenderla como tal, es decir, no como una educación que realizada la revolución ya tenga que adaptarse el individuo a esa nueva situación, el socialismo es un proceso continuo, que exigirá siempre de los individuos una postura de futuro.

"El sistema socialista tiende a realizar determinados ideales sociales, es un sistema que se crea incansablemente y que requiere una comprobación crítica en cada fase de su realización, a la luz del objetivo que perseguimos. Por eso entendemos dar vida a un futuro que no sea la mera repetición del presente, sino su ulterior transformación. Además no confiamos esa transformación a una ley evolutiva incontrolable ni queremos que se realice en siglos. El desarrollo del socialismo es para nosotros una revolución permanente que debe realizarse a través de una acción incesante que ha de modificar las condiciones existentes de acuerdo con los ideales de socialismo". (61)

La educación para el futuro que preconiza la pedagogía socialista es, por lo tanto, una pedagogía esencialmente distinta de lo que hasta ahora se ha entendido por dicha pedagogía.

Y no solamente ha cambiado radicalmente el sistema social, sino la misma realidad, que rodea al alumno. Ha cambiado la política, el sistema social, la técnica, la vida económica, la vida familiar, la televisión, la radio, el cine; toda la realidad que rodea al alumno es distinta de la de antaño. Ha cambiado tanto, que los jóvenes se diferencian totalmente de la generación anterior. Por eso tienen tanta dificultad los pedagogos hoy día en llegar al corazón de los alumnos. Pero esta juventud también tiene su mirada puesta en el futuro.

"De esta manera, la juventud tiene a menudo sus propios criterios respecto a los objetivos y los métodos de acción social, su propio sistema de valoración y de apreciación de la justeza de los compromisos más diversos, de los conflictos o las dificultades que se alzan en el camino hacia el socialismo. La pedagogía que no sale al encuentro de estas dudas y estas inquietudes... se convierte en una educación de pura fachada totalmente estéril e inútil". (62)

Estos aspectos los considera Suchodolski esenciales para que realmente la educación para el futuro sea eficaz, y no esté montada sobre realidades mas bien imaginarias y no ancladas en el auténtico mundo en que vivimos.

La educación para el futuro, aun desde el punto de vista socialista, no consiste en un acto, que una vez realizado, ya esté todo conseguido. Es un proceso continuo y en este proceso hay que tener muy en cuenta las realidades concretas y específicas que dan sentido a la vida. La educación debe responder a ese reto, si no queremos que se convierta en algo ficticio e irreal y que no esté inserto en el mundo que vive la juventud. Este es el reto también de toda la labor pedagógica.

Según Suchodolski, otra de las maneras de resolver el problema de la adaptación tiene sus raíces en la concepción cristiana y platónica. Ambas se basaban en la realización de un ideal que estaba situado por encima de la realidad concreta y diaria, y cuya esencia debía ser impuesta al hombre.

Esta concepción rechazaba la vida concreta existente y se oponía a ella, dado que estaba en oposición al ideal, y desde este punto

de vista era una pedagogía que negaba la adaptación; pero por otro lado, era una pedagogía de huida, la vida, terrenal no era considerada como la auténtica vida del individuo sino que era otra la vida del más allá. Por eso mismo, esta teoría, aunque negaba la adaptación, negaba también, al mismo tiempo, la importancia de la realidad concreta y actual.

Otro de los enfoques pedagógicos que estudia Suchodolski, en relación a la pedagogía de la adaptación es la teoría de las leyes de la Naturaleza.

La teoría de las leyes de la Naturaleza, parte de la idea de un orden cósmico ideal, que de alguna manera conocido por el hombre, representa la normativa sobre el que ha de juzgarse el mundo concreto, las instituciones y, las normas y el comportamiento del hombre.

"Sobre esta base Komenski analiza las injusticias de la vida y los defectos de la escuela, afirmando que esta debe dejar de ser un laberinto en el que los mejores intelectos pierden". (63)

Sin negar a este enfoque lo ideal y normativo, hay que admitir, que sirvió a algunos pedagogos, como a Komenski, para mejorar la vida empírica concreta. Por primera vez se unieron los ideales y los valores perennes con la vida real, para ver lo que había que mejorar de ésta, hasta que cumpliera lo más exactamente posible las llamadas y las exigencias del ideal.

"...sirviendo de punto de partida para un programa muy vasto tendente al mejoramiento de todas las cosas huma-

nas que en el futuro habrían de realizarse a través de la ciencia, la política y la educación". (64)

Por último, Suchodolski trata el tema de la adaptación dentro del mismo sistema socialista.

El cambio y transformación esencial que supuso para todas las esferas del saber y del acontecer humano y por lo tanto para la pedagogía, no es un acto que una vez realizado a través de la revolución del proletariado, se haya consumado por una vez y para siempre. También dentro del socialismo se puede dar una pedagogía de la adaptación, que sería aquella que acepta la revolución como el acto final de toda posible evolución. La revolución socialista no es un acto sino un proceso. Si se interpretara como un acto, que una vez realizado ya todo está consumado, la educación socialista sería una educación conformista y oportunista.

"Así interpretada la educación sería una escuela de conformismo y de oportunismo, totalmente contradictoria con los principios del socialismo. La educación para el futuro perdería así sus bases, volviendo a ser una preadaptación para el futuro, interpretado como la perpetuación del presente". (65)

6.4.2. Cómo preparar el futuro.

Suchodolski opina que el futuro se prepara de dos maneras.

La primera es la planificación económica y social. Esta planificación nos muestra parte del futuro y de acuerdo con ese futuro se podrá educar a la juventud.

El segundo método estriba en saber discernir las tendencias de desarrollo y su dinámica.

"... suponiendo que estas tendencias de desarrollo sean constantes, es posible conseguir una visión bastante acertada del futuro apetecido". (66)

Según esto ¿cómo ve Suchodolski el papel de la educación para el futuro?.

Será la educación que deba tener muy en cuenta el desarrollo de la ciencia y la técnica, el aumento de las instituciones democráticas, el aumento de la industrialización y el acceso masivo a la cultura.

"La educación tiene como función la preparación de las jóvenes generaciones para vivir en esas nuevas condiciones, asumir tareas que han de plantearles y participar en la vida social y cultural". (67)

Suchodolski ve, pues, el futuro bajo una doble vertiente, por un lado las condiciones objetivas que acabamos de describir y por otro lado las condiciones subjetivas provenientes del individuo.

.. .

Una vez más hay que hacer notar, la visión que tiene Suchodolski de la realidad objetiva y del individuo. Ambas realidades forman un todo dialéctico inseparable, y por eso no se puede entender la pedagogía del futuro si solamente se enfoca el tema desde la realidad objetiva, es necesario tener en cuenta el individuo.

¿Qué se exige del individuo o qué formación debe dar la educación para el futuro al individuo para que éste enfoque con acierto

las condiciones objetivas que serán realidad en el futuro?.

Los individuos necesitan:

- una inteligencia crítica y perspicaz
- un saber discernir los aspectos rutinarios y estereotipados
- dedicación e interés para superar las dificultades
- sensibilidad e imaginación
- capacidad de convivir y cooperar con los demás.

"Este tipo de preparación de la nueva generación con miras al futuro, este tipo de formación para conseguir jóvenes capaces de asumir las nuevas tareas económicas y sociales se está convirtiendo en la forma educacional más importante y es el símbolo peculiar de esa perspectiva de desarrollo de la civilización socialista en los próximos decenios". (68)

Si para entender la pedagogía del futuro hay que tener en cuenta la dialéctica realidad objetiva-individuo, no hay que olvidar tampoco que la pedagogía del futuro quiere resolver otra dialéctica: la de los intereses sociales y los intereses individuales.

Suchodolski ve en el sistema socialista un equilibrio entre los intereses sociales e individuales. Y lo propone como la huida del ascetismo general y el egoísmo general.

La pedagogía para el futuro no es un sistema ascético donde el individuo se tenga que sacrificar total y absolutamente, con dedicación exclusiva a la colectividad. Ni tampoco es un sistema el que los intereses individuales indiquen un desprecio o descuido

total por los demás.

"La perspectiva socialista estriba precisamente en la conjugación, la reconciliación de los intereses colectivos y los intereses individuales en un nivel en el que la vida del individuo ya deja de guiarse por los egoismos primitivos, aun cuando sigue basándose en las aspiraciones individuales a realizar todas sus posibilidades y satisfacer sus crecientes necesidades". (69)

Esto hay que entenderlo como que los intereses del individuo tengan en cuenta los intereses sociales y al revés. Se trata de la conjugación de la dignidad individual y personal y la dignidad de la colectividad.

La pedagogía para el futuro, siendo como decía anteriormente, el pivote de la pedagogía Suchodolskiana, opino que merece o exige unas palabras por mi parte de comentario.

6.4.3. Pros y contras de la pedagogía para el futuro.

La pedagogía del futuro es una teoría pedagógica que no ve en la pedagogía tradicional de la transmisión de valores culturales la función o fin esencial de la educación. No encuentra tampoco en la pedagogía de la adaptación la razón última de la educación. Ambas teorías pedagógicas, no tienen en consideración ni el futuro, ni la función transformadora del hombre de la realidad existente, ni los cambios en las condiciones objetivas.

Creo que este rechazo por parte de Suchodolski de las teorías pedagógicas de la transmisión de conocimientos y de la adaptación

con miras a asumir la parte activa del hombre en la creación y transformación de una nueva sociedad y realidad, es muy positivo.

Sin embargo, tendrfa que decir que toda educación es también de alguna manera adaptación y transmisión de conocimientos, pero no solamente esto.

Me parece positivo también la no admisión de la sociedad existente, como postura pedagógica y social. Todo presente siempre es imperfecto y por lo tanto la aspiración hacia algo mejor es fundamental en cualquier postura educativa.

El interés de Suchodolski por unir lo objetivo y subjetivo, los intereses individuales y sociales, me parece una aportación valiosa al acervo educativo.

Pero hay algunos aspectos que no parecen claros en el autor.

Primeramente existe cierta tautología en su presentación de la pedagogía para el futuro. Y esto es algo que aparece en toda su obra. Por ejemplo la afirmación de que la realidad forma al hombre y el hombre forma la realidad. El futuro forma al hombre presente y el presente forma al hombre futuro. La raíz de todas estas tautologías, a mi juicio, radica en la concepción de que el hombre es y se educa como reflejo de la transformación de la realidad.

Por muchos intentos y esfuerzos por comprender al autor, siempre chocamos con que el hombre es producto de la realidad material y educar es ser consciente de las transformaciones de esa realidad.

La educación para Suchodolski es un proceso de salvación del hombre sobre una base material y eso es falso. Más aún, es una educación que parte de una revolución violenta y que continúa siendo un proceso de revolución continua. Sobre estas bases no puede haber auténtica educación.

Como dice Dietrich:

"Pero allí donde imperen el poder y la violencia no puede arraigar ninguna persona que piense por sí misma, que sea consciente de sus propias responsabilidades y adopte una actitud crítica". (70)

El tema de la libertad y la fatalidad o la necesidad siempre a mi juicio está subyaciendo a la exposición de la pedagogía del futuro de Suchodolski.

¿El futuro del que habla es un futuro necesario o depende de la libertad del hombre?.

Me atrevería a afirmar que lo que Suchodolski entiende por futuro es algo muy concreto y específico: el futuro socialista.

Yo entendería la educación para el futuro, como la preparación del hombre, para situarse adecuadamente en el futuro y no sentirse extraño en él. Sería sed de porvenir. Pero preparar para un futuro

"necesario", me parece una adaptación fatalista del hombre. Prepararemos sí al hombre para el futuro, pero el que él quiera edificar, no un futuro necesario e impuesto. El futuro no debe estar fatalmente escrito en el presente. Porque el hombre con su libertad puede edificar cualquier futuro. Naturalmente estamos hablando de un futuro mejor, más justo y más humano.

Como muy bien dicen José Luis García Garrido y Pedro Fontan Jubero:

"¿Adaptarlo al futuro, entonces, ? Sí y no. Si entendemos por tal pertrecharlo de tal modo que se siente cómodo, seguro y eficaz en la sociedad futura, de acuerdo... Pero si por adaptación a la sociedad futura entendemos la pasiva sumisión a cualquier sociedad futura, a la sociedad que otros quieran prefabricarnos con la excusa de que esa será necesariamente la sociedad futura... entonces ni que decir tiene que estamos en completa pugna con semejante adaptación". (71)

La orientación al futuro es necesaria y conveniente ya que muchas veces la educación ha pecado de localismos presentes, sin echar sus ojos hacia un horizonte más lejano que daría sentido a la actividad educacional.

Aunque Suchodolski nos sitúa dentro de una perspectiva de futuro, ¿consiste en esto solamente su pedagogía o tiene en cuenta también el pasado y el presente?.

No sería honrado si no viésemos en el intento pedagógico Suchodolskiano un interés por unir las tres dimensiones, que a mi juicio, deben componer el quehacer educativo: pasado, presente y futuro.

Suchodolski se preocupa del pasado, en cuanto que en el se vislumbra ciertas tendencias de progreso hacia una pedagogía de dominio del hombre sobre la realidad. En esto consistiría su enfoque del pasado. Pero no como acerbo educativo histórico que merece la pena ser conservado y cultivado. Me atrevería a decir que Suchodolski tiene en cuenta el pasado más como negativo, que como positivo. Más como experiencia que hay que rechazar que como conocimiento que hay que transmitir. Y esto porque la pedagogía socialista supone un cambio esencial de todas las pedagogías hasta ahora existentes. No quiere esto decir que no tenga en cuenta Suchodolski valores muy importantes que se han dado en la historia de la filosofía y pedagogía, pues sí lo hace; pero estos valores los considera más como chispazos y como antecedentes, que como, valores en sí que merece la pena que se conserven en un futuro. Más claramente, en el pasado se han dado valores y aspectos positivos, pero todos ellos son imperfectos.

El presente es un aspecto muy tenido en cuenta por el autor. Sobre todo como realidad que ya debe estar preñada de los valores que han de regir en el futuro. Ante el presente Suchodolski postula una postura que no sea ni la huida ni la adaptación.

Y el futuro como prospectiva pedagógica ya lo hemos estudiado suficientemente.

Si quisiéramos definir con más precisión la pedagogía de Suchodolski dentro de las tres coordenadas temporales: pasado, presen-

te y futuro, tendríamos que decir que la suya es ante todo una pedagogía de futuro.

Me dificultad con relación a esta pedagogía de futuro descrita por Suchodolski, no es tanto esa tendencia importantísima en educación de mirar al futuro, que la juzgo muy positiva, cuanto a qué clase o tipo de futuro se refiere.

Me inclinaría a pensar que dada su estructura marxista ese futuro es necesario. Lo que equivaldría a decir que el hombre se ve impelido necesariamente a él.

A este respecto las palabras de José Luis García Garrido y Pedro Fontan Jubero son esclarecedoras:

"En la interpretación marxista de la historia esto es algo más que un postulado fundamental, es un dogma. Sin embargo, nadie que crea coherentemente en la existencia de la LIBERTAD humana puede compartir semejante principio. El hombre puede cambiar el rumbo de los tiempos; el hombre puede tanto posibilitar la desaparición de la especie humana - lo que, por desgracia, no deja de ser una posibilidad - como perfeccionarla o hacerla pasar por una etapa de obscurantismo. Por supuesto, no es la libertad humana el ÚNICO factor decisivo. Pero es un importante factor, capaz de hacer fracasar cualquier determinismo histórico que se nos pretenda imponer". (72)

Y aún suponiendo que ese futuro que nos describe Suchodolski llegue a ser un día realidad, ¿Hemos conseguido ya la meta de toda la felicidad, de todo el bienestar, de ausencia de egoismos y frustraciones humanas?. No parece ser esa la experiencia de los países que "disfrutan" desde hace años del paraíso socialista.

La postura utópica que critica Suchodolski en Moro y Campanella, y que, a su juicio, sólo se hace realidad dentro del contexto de la pedagogía y realidad socialista, juzgo que será una utopía nunca realizada, ni realizable.

Con estas expresiones no quiero negar los grandes valores que implica la pedagogía del futuro de Suchodolski, y que cualquier pedagogía debe tener en cuenta, y creo que los he expresado a través de mi estudio. No es tanto el interés y la prospectiva en sí lo que critico, cuanto a dónde lleva dentro del socialismo y la pedagogía socialista esa prospectiva educativa.

Admito el interés por el hombre, por su mejora, por la liquidación de tantas injusticias sociales, por una pedagogía que no sea de unos pocos, ni que quiera mantener los privilegios, ni que sólo sea una mirada y transmisión del ayer, o solamente una preocupación de adaptación al presente, todo esto es positivo en Suchodolski. Pero si a esto se quita la libertad del hombre, y se suma la coacción y la fuerza para conseguirlo, seguiremos en el mundo de la utopía nunca realizable, o mejor en el mundo de una utopía realizada por la coacción.

Se trata de seguir aumentando y cultivando tantos valores que propone Suchodolski, junto con la libertad de elección y de futuro.

Y termino con unas palabras de los autores ya mencionados:

"Lo que no podemos compartir es que tantas metas tengan que conseguirse, mediante la violencia sangrienta, mediante la opresión y la represión, mediante el odio de clases inculcado en los corazones, mediante la envidia y el revanchismo clasista. Es absurdo pensar que de una siembra de este estilo pueda derivarse una cosecha de amor colectivo. A nuestro modo de ver, esta es la contradicción fundamental que empapa a toda la educación marxista, tanto en sus principios teóricos como en sus aplicaciones prácticas". (73)

Concluyo: Educación para el futuro sí, pero un futuro libre y voluntariamente elegido.

6.5. FORMACION DE LA PERSONALIDAD

Uno de los fines esenciales de la pedagogía de Suchodolski es la formación de la personalidad.

La formación de la personalidad es el resumen y la diana a donde se dirigen las experiencias y las actividades pedagógicas. La personalidad, la entiende Suchodolski, como el lazo de unión y de integración de toda la actividad educativa.

La personalidad es la resolución a la antinomia de la heterogeneidad y la unidad de la educación.

Aunque no hemos tratado todavía los métodos de la educación socialista tal como los propone Suchodolski, que son la educación a través de la ciencia, el arte, el trabajo, la técnica, la sociedad, todos ellos no deben ser comprendidos como compartimentos estancos.

Como dice Suchodolski:

"Muy al contrario, cada una de estas finalidades pedagógicas tiende en su acción educativa a integrar a toda la personalidad del alumno. Este proceso tiene gran importancia para la correcta comprensión de la heterogeneidad y unidad de la educación". (74)

La tesis de Suchodolski es que, aunque impartamos a los alumnos nociones y habilidades diversas, que intenten formarles multifacéticamente no por eso mismo hemos asegurado una personalidad auténticamente multifacética. No sólo es necesario preguntarse cómo hay que enseñar y qué hay que enseñar, sino cómo influyen todos esos conocimientos en la personalidad.

"Así, pues, junto a la pedagogía que se ocupa de los problemas de la labor educacional en cada disciplina, de la pedagogía que responde a la pregunta de cómo impartir los conocimientos, cómo formar la mente, cómo formar el gusto estético, cómo formar la obediencia a las normas morales, cómo ejercitar las facultades físicas y la habilidad manual, es necesario otra pedagogía que busque responder a preguntas de otro tipo: ¿cómo influye esa acción heterogénea en la personalidad del alumno? ¿cómo debe organizarse para que dicha acción cale lo más profundamente y sea lo más duradera?" (75)

La personalidad es la que da sentido, al nuevo estilo de vida, al nuevo compartimento exigido en la nueva sociedad, a la llamada a una nueva convivencia; esta es la formación de la personalidad.

Se llega, pues, a la formación de la personalidad a través de unas determinadas actividades educativas. Pero en la edificación de la sociedad socialista, la pedagogía no es tanto el enriquecimiento por el pensar lo que lleva a la personalidad cuanto la experimentación y la transformación de la realidad.

Por lo tanto la clave de la formación de la personalidad consiste en dar a los niños y a los jóvenes la oportunidad ya desde esa temprana edad de experimentar la nueva sociedad y transformar esa realidad.

Como muy bien lo resume Suchodolski:

"Si partimos de la hipótesis de que la personalidad del individuo se modela a través del proceso de la experiencia vividas gracias al contacto con el mundo civilizado - tanto material como humano - y del proceso de su propia actividad encaminada hacia la creación de determinadas cosas y la formación de determinadas relaciones interhumanas, en tal caso la labor educativa puede asumir una doble significación: en el aspecto de la experimentación de la realidad existente y en el aspecto de su transformación". (76)

Siendo la formación de la personalidad uno de los fines de la educación socialista, esta formación debe estar de acuerdo con todo el esquema socialista. La experimentación y transformación de la realidad es algo consustancial con la teoría socialista. La realidad es la que determina el ser y el sentido último del hombre. Por eso la personalidad y su formación dentro de la pedagogía socialista, no se puede entender más que en íntima conexión con esa realidad. El hombre adquiere personalidad por lo tanto a través de la experimentación y transformación de la realidad y a ésta debe enfocarse toda la actividad educativa.

El sentido multifacético de la personalidad se logra a través de la experimentación en todos los campos del saber y de la realidad. Y a esto debe contribuir la actividad educativa.

Digamos que solamente Suchodolski tiene en cuenta para la formación aquellos aspectos de la realidad que puedan ser experimentados y transformados. En concreto lo social, lo científico, el trabajo, el arte, etc.

A mi juicio aquí nacen una de las deficiencias importantes que, por otro lado son comunes a otros aspectos, como hemos visto de la educación socialista. No hay más realidad que la que se puede experimentar y transformar. La realidad material. ¿Dónde quedan los otros aspectos no materiales que de manera tan decisiva influyen en la formación de la personalidad?. ¿Adquiere el hombre su sentido solamente a través de la participación en la realidad entendida ésta como realidad material exclusivamente? Difícilmente puede ser admitida como válida semejante enfoque de la formación de la personalidad.

Conviene notar que Suchodolski es consciente de esta dificultad.

Es consciente que existe una realidad objetiva y que existe también una realidad subjetiva. Lo objetivo, ya hemos visto, parte de la realidad y lo subjetivo parte del hombre. Dentro de lo subjetivo está el mundo de las aptitudes, el mundo de los sentimientos y de los valores.

Suchodolski admite que la formación de la personalidad debe tener en cuenta el mundo objetivo y el subjetivo.

Por eso dice que es necesario estudiar desde otro ángulo distinto las actividades educativas.

"Para diferenciar dichos factores es preciso analizar y sistematizar la actividad humana también desde otro ángulo, es decir, no ya bajo el punto de vista de su relación con los diferentes aspectos de la civilización, sino bajo el punto de vista de su carácter subjetivo". (77)

Suchodolski entiende que dentro del campo subjetivo se incluyen la distracción, el trabajo y la creación.

Pero de nuevo Suchodolski entiende estos aspectos subjetivos unidos a la actividad social.

"Por eso mismo, junto a la problemática de la educación a través de la ciencia, el arte, la técnica y la sociedad, existe la importante y extensa problemática de la educación a través del juego, del trabajo y de la creatividad". (78)

Suchodolski habla también del mundo de los intereses, de las necesidades y de las actitudes como elementos integrantes de la personalidad humana.

"Elevar el nivel de las necesidades y consolidar las inclinaciones, todo ello constituye una transcendental tarea educativa". (79)

Pero la formación de la personalidad, como un fin esencial de la educación propuesto por Suchodolski, hay que entenderla también desde otro ángulo de visión. Y es, a mi juicio, algo profundo lo que Suchodolski intenta dilucidar.

Se trata de solucionar la histórica antinomia de preparar para la vida o de formar la personalidad, bajo la cual subyacen profundos

problemas sobre el hombre, el sentido de la vida y la misma pedagogía.

¿Se trata de orientar al hombre como tarea educativa, hacia el éxito material, al mundo de la concurrencia; de la soledad del individuo y de la muchedumbre, o de orientarlo hacia las categorías de vida comunitaria y de vida personal?

Si orientamos al hombre hacia el éxito en el trabajo, queda por solucionar el problema del trabajo entendido como vocación.

La sociedad socialista, al dar un sentido completamente distinto al trabajo y a la propiedad privada, ha echado las raíces, para que en un futuro el trabajo deje de ser lucha por la existencia y la única fuente de ganancias para el hombre y se vaya convirtiendo en la expresión de su autorealización personal.

Si queremos educar al hombre hacia motivos profundos de su actuación, hacia una elección adecuada de valores socialmente aceptables, hacia perspectivas definidas de desarrollo humano, ciertamente tenemos que elegir unos fines educativos distintos del éxito material y de la preparación para la vida exclusivamente.

Y precisamente porque este nuevo enfoque exige una concepción distinta del hombre es necesaria la educación para la formación de la personalidad. En educación hay que luchar para que los conflictos entre la herencia conservadora y la nueva visión y realidad desaparezcan. Esta es una tarea muy difícil, pero hay que en-

frentarse a ella,. Por eso dice Suchodolski:

"Porque si debemos organizar la educación para que se convierta en la aliada de las grandes transformaciones sociales que forman al hombre nuevo, estamos obligados a poner en tela de juicio los antiguos principio de la pedagogía teórica y práctica". (80)

Nos enfrentamos, pues, no a un tema banal sino a un tema crucial y esencial en pedagogía.

La preparación para la vida, se entendía como adaptación a la realidad, como fuente de salud y equilibrio físico del individuo, como aceptación de las relaciones sociales existentes y como un cuadro invariable donde el individuo se instala de manera definitiva.

Este enfoque pedagógico de la adaptación del hombre, esconde tras de sí una pregunta antropológica fundamental. ¿Qué es el hombre?. Para Suchodolski este enfoque educativo apoya una concepción del hombre en condiciones de vida capitalista y lo definiría como "homo oeconomicus", es decir, como un ser que se mueve por el dinero, aislado y elitista intelectualmente. Pero el hombre es algo más, es capaz de luchar por una nueva realidad y si queremos que la educación sirva a ese fin necesitamos una pedagogía nueva que se corresponda con lo que de nuevo hay en el hombre. Si la pedagogía a través de la preparación del hombre a la vida, nos ha proporcionado un determinado hombre y una determinada realidad, la nueva pedagogía nos tiene que proporcionar un hombre nuevo y una nueva realidad.

También la pedagogía que tiene como fin la preparación para la vida esconde otro problema fundamental que dentro de sus coordenadas es muy difícil de solucionar: la antinomia cultura-sociedad.

Si educamos para vivir simplemente, y esto es lo que intenta la pedagogía de la preparación para la vida, la cultura constituiría un gran "error histórico", una desnaturalización de sanos instintos, pero si el hombre no sólo quiere vivir, sino que quiere vivir de una manera determinada "la cultura constituye el contenido principal de su vida". Si educamos para vivir, la sociedad adquiriría el carácter competitivo, agresivo, que estamos acostumbrados a experimentar, mientras que si educamos para vivir de una manera determinada la sociedad adquirirá la forma de comunidad.

Ahora bien, la educación para la vida, de que venimos hablando, de alguna manera mantiene que la cultura y la sociedad son realidades necesariamente opuestas.

"Es notoriamente público que estos dos aspectos de la vida humana fueron durante siglos y bajo diferentes puntos de vista el objeto de la preocupación y de la reflexión pedagógica". (81)

Desde Sócrates que reivindicó la autonomía de la vida interior del hombre y Platón que reivindicó las exigencias del Estado en el campo de la educación de los ciudadanos, esta doble corriente del pensamiento pedagógico no ha dejado de existir. La formación cultural se entendía como un conjunto de valores humanos estables, pan-históricos y pan-sociales, que de alguna manera se oponían a

la simple existencia del ciudadano, pertenecía al reino del espíritu, al día de fiesta. Por otro lado la educación en las condiciones reales de la existencia reivindicaba como la auténtica realidad del hombre la actividad concreta. La educación debía preparar para la vida concreta, para la lucha por la existencia, por la obediencia a las leyes del Estado.

He aquí la gran dicotomía histórica de donde proceden los objetivos de la educación como preparación para la vida y como formación de la personalidad.

Hasta ahora, hemos visto lo que significaba la educación como preparación para la vida y también el sentido histórico que ha tenido la educación como formación de la personalidad. Es decir se ha mantenido la disyuntiva del mundo cultural o el mundo de la realidad. Educación como preparación para la vida y educación para la formación de la personalidad. Ambas corrientes pedagógicas escondían concepciones diversas no sólo en el campo educacional, sino también en el antropológico y social.

¿Es posible solucionar esta antinomia? ¿Nos hemos de enfrentar o admitir como algo ineludible que la educación tiene que moverse entre estas dos vertientes opuestas?

Depende del significado que demos al desarrollo del mundo de la cultura y del mundo social. Suchodolski cree que ésta es la cuestión más dramática a la que tiene que enfrentarse la pedagogía.

"Es quizá la cuestión más profunda y dramática de la época contemporánea porque se trata de la visión del futuro que vislumbramos. ¿Es necesario verlo como una realidad en calma, donde el hombre se convierte en el esclavo del poder, de la administración y de la técnica y su vida interior encerrada en la prisión del miedo y la soledad?. ¿O bien tenemos derecho a imaginarla como un proceso de victorias importantes aunque difíciles, llevadas a cabo por el hombre sobre el mundo del que es creador, que se conforme a sus necesidades y para que el ser humano se pueda realizar en ello?". (82)

Para Suchodolski la antinomia se resuelve en la sociedad socialista en la que la cultura es propiedad de las masas en su vida cotidiana y en la que los deberes sociales forman parte también de la cultura. En la sociedad socialista la contradicción entre Ser y Existir también se resuelve, porque se existe siendo un ser cultural y social.

El "ser" indica una serie de necesidades, de aspiraciones, de experiencias psicológicas, un conjunto más bien personal, el más profundo, el "existir" se manifiesta en la actividad profesional, social y política y en el mundo cultural, pues bien, ambos aspectos logran una reconciliación en la sociedad socialista, a juicio de Suchodolski.

Este postula, pues, una pedagogía que sea formación de la personalidad y que al mismo tiempo sea preparación para la vida.

"A pesar de la tradición que formula de una manera divisible y opuesta las ideas y los principios de la pedagogía de la formación, de la personalidad y de la preparación para la vida, proclamamos la creación de una pedagogía integrada, en la cual la preocupación por la cultura y la personalidad del hombre converge con la del país, de la sociedad, del trabajo y de la política". (83)

La pedagogía de la formación de la personalidad deja de ser, por lo tanto, el reino del espíritu de la pedagogía burguesa, del elitismo y de la utopía, para convertir al hombre en el auténtico factor de la realidad social y económica. La pedagogía para la preparación para la vida que dentro de la civilización burguesa, como hemos visto, busca exclusivamente el éxito en la vida, la adaptación a la realidad existente, a admitir las relaciones sociales como inmutables, dentro de las condiciones del socialismo, la pedagogía para la preparación de la vida adquiere el sentido de dominio del hombre sobre la realidad, al servicio de la comunidad y en convivencia con todos los demás en los deberes profesionales y cívicos.

Como muy bien resume Suchodolski su punto de vista,

"En estas condiciones no puede tener lugar ninguna otra preparación para la vida que la formación de la personalidad y no puede haber lugar a ninguna otra formación de la personalidad que por la preparación de la vida". (84)

La formación de la personalidad integrada con la preparación para la vida se convierte, pues, en el reto más importante y fundamental de la pedagogía.

¿Qué quiere decir esta pedagogía?. Que los problemas del hombre y de la realidad no se pueden solucionar ni desde el ángulo de la personalidad exclusivamente, ni desde el ángulo de las exigencias sociales tomados de forma aislada.

La pedagogía debe tener en cuenta la vida y la actividad del hom-

bre, la manera de intensificar esa actividad, y la integración del hombre y del mundo.

Suchodolski dice que este enfoque tiene antecedentes en las pedagogías de Comenio, Pestalozzi y Dewey, que intentaron crear una pedagogía integrada.

Hemos expuesto lo que entiende Suchodolski por formación de la personalidad como fin esencial de la educación.

Es un nuevo enfoque educativo que tiende a integrar las antinomias históricas entre educación para la personalidad y preparación para la vida. Es una visión integradora de todas las tareas educativas con vistas a estructurar una personalidad adecuada al mundo que debe vivir el hombre. Es una solución a los problemas antropológicos del hombre como espíritu y materia. Es una solución a la antinomia cultura-sociedad. Al problema del "ser" y "existir".

Nos hemos movido, pues, en la explicación a dos niveles. Primero el nivel intrapersonal, es decir, cómo todas las tareas educativas deben integrarse para una formación adecuada de la personalidad, donde no exista lo intelectual, lo espiritual por un lado y por otro lo técnico y lo profesional. Segundo la personalidad como contraste pedagógico de preparación para la vida.

En el fondo de toda la explicación se deduce una antropología y

una visión social conforme a los postulados ya explicados anteriormente.

La metodología Suchodolskiana aparece en este tema con toda claridad: exposición antinómica de los temas y solución integradora a los mismos. Estudio de los temas pedagógicos sobre un fondo antropológico y filosófico.

Hacer de la realidad el centro de toda actividad educativa, hacer del mundo objetivo la fuente de la realidad subjetiva.

A mi modo de ver, a pesar de ser muy interesante la exposición de Suchodolski y de aportar aspectos sugerentes, no soluciona radicalmente el problema que pretende. Vuelve a caer, a mi modo de ver, en la tautología ya mencionada al tratar otros temas. La personalidad no se constituye a través de la realidad material exclusivamente, como tampoco lo intelectual es moral, ni lo moral es estético, ni lo estético es físico. Estos aspectos los trataré más a fondo cuando trate de las tareas educativas.

Sugere su presentación del tema, incompleta su solución.

6.6. LA CREATIVIDAD FUENTE DE INSPIRACION DE UN MUNDO NUEVO

Diffícilmente hay un concepto más característico y fundamental dentro de la pedagogía de Suchodolski que el de creatividad.

Si el hombre se define por su capacidad de ser un creador, de ser un innovador de sí mismo y de la realidad, la educación debe tener por uno de los objetivos fundamentales la creatividad. Creo que todos los conceptos y fines de la educación que hemos estudiado hasta ahora no se podrían comprender sin tener en cuenta el concepto de creatividad. Como tampoco se puede entender el hombre socialista sin tener en cuenta la creatividad. Al fin y al cabo el sistema socialista es un intento de crear una nueva realidad. Todo lo que la historia ha sido hasta ahora en todos los órdenes, no sirve para la creación del sistema socialista. Sin la capacidad creativa el orden socialista se vendría abajo.

Por eso Suchodolski, al tratar el tema de creatividad, intenta definir al hombre según los términos del poder creacional.

"La amplia comprensión de la creatividad se relaciona con un nuevo concepto antropológico y una nueva visión de la vida socio-cultural e individual. Abandonamos rápidamente aquellas definiciones tradicionales del ser humano que hacen énfasis en sus propiedades intelectuales, sociales y manuales, tendiendo hacia el concepto de HOMO CREATOR".
(85)

Lo creativo exige que tanto la vida económica como la vida social y cultural se aparten de la sumisión a las normas, condiciones e instituciones tradicionales. Se tratade hacer de la sociedad y la cultura un surtidor de creatividad y no un instrumento de adaptación. Solamente a través de la creatividad la vida tendrá sentido y será una vida auténtica.

Suchodolski, que a mi juicio, como he dicho en otra ocasión, es

un humanista de nuestro tiempo, o como lo define Broccolini,

"Un humanista de los tiempos nuevos". (86)

se interroga a sí mismo sobre el significado de la civilización moderna y sobre su posibilidad de ser un estímulo para el poder creativo del hombre.

Creo que Suchodolski es un maestro auténtico en este escudriñar en los tiempos actuales, en enfrentarse con valentía ante el reto que supone la civilización que hemos creado. Describe a esta civilización con agudeza de pensador y con finura de humanista y con preocupación de hombre. Muchas lecciones se pueden sacar de sus exposiciones sobre el significado del mundo moderno.

¿Favorece esta civilización moderna la creatividad del hombre o la dificulta?.

Más en concreto, si como vimos anteriormente, uno de los fines de la educación de Suchodolski son, el trabajo, lo social y lo cultural, ¿la civilización moderna favorece la creatividad en esos campos o no?.

La respuesta del autor hace ver que la civilización actual tanto puede favorecer como dificultar la creatividad.

"El desarrollo de la civilización moderna tanto estimula como delimita el crecimiento de las habilidades creativas del hombre". (87)

¿Por qué la civilización moderna tiene este carácter dualista con relación a la creatividad?.

Con relación al mundo del trabajo la tecnología igual puede favorecer que impedir la creatividad. Es verdad que a través de la tecnología moderna se podrá liberar el trabajo de muchas personas de la rutina y el aburrimiento, pero también es verdad que esta tecnología seguirá necesitando de grandes masas de personas que sean buenos trabajadores más que individuos creadores.

El trabajo colectivo típico de nuestra época, no permitirá que la creatividad sea el factor esencial del desarrollo del trabajo de los hombres.

En muchos aspectos el ideal, con relación, al trabajo en la civilización contemporánea, se inclina más por el trabajo bien realizado que por el trabajo creativo.

"En tales circunstancias la propagación de los principios de "buen trabajo" parece más aconsejable que transmitir el ideal del "trabajo creativo". (88)

La dualidad de la civilización contemporánea con relación al trabajo también se da con relación a la organización de la vida social.

En la vida social se da una tensión entre la centralización y la regionalización. Que en el campo de la creatividad significa la posibilidad de realizarla en mayor o menor medida. Se da tensión entre la elección de un mundo lleno de cosas o un mundo lleno de

individuos. Para Suchodolski parece ser que la civilización ha optado por un mundo de cosas, donde la producción y el consumo se llevan la palma. En medio de esta realidad poco puede florecer la creatividad. El mundo camina hacia actitudes pasivas y hacia posturas de adaptación, engendradas por el consumo y la facilidad de la vida, que exigen casi la anulación de una postura activa y creadora y de búsqueda por parte del individuo.

"La defensa de las actitudes creativas debe ser la crítica de la sumisión del hombre a la civilización de las cosas... La civilización orientada al consumo es una civilización anticreativa". (89)

Suchodolski hace una distinción a mi juicio muy valiosa dentro de la sociedad de consumo.

Lo que parece que siempre hemos criticado es una actitud dentro de la sociedad de consumo que nos impulsa hacia una búsqueda ilimitada del placer y del bienestar.

Pero también existe otro aspecto dentro de esa sociedad que no solemos criticar, pero que es tan nefasto como el primero. Esta es una actitud auto-suficiente, la búsqueda de una vida tranquila, sin complicaciones. Es, en palabras de Suchodolski, el mito de la Arcadia. O lo que en el mundo clásico se ha llamado la "Aurea Mediocritas".

Ambas posturas, la de la dulce vida y la de la Arcadia, son por igual ajenas al mundo de la creatividad.

La educación actual, según el autor, se mueve dentro de estas coordenadas del bienestar y la autosuficiencia, de la aceptación de la pasividad y de la adaptación. No se entiende el riesgo y la creatividad.

Suchodolski ve en la llamada nueva educación, un ejemplo claro de fracaso en la búsqueda de la creatividad y un ejemplo manifiesto de la tendencia a la adaptación.

"Un ejemplo característico es el fracaso de la así llamada nueva educación del siglo XX. Las ideas y los programas de la escuela creativa se llevaron a cabo en varias instituciones experimentales que siempre permanecieron islas utópicas en los vastos océanos en los cuales los principios de la educación autoritaria y adaptacional prevalecieron. Hoy día el movimiento innovador prácticamente ha desaparecido". (90)

Creo que la visión de Suchodolski de la civilización actual y por lo tanto del papel que juega la educación dentro de esa educación, nos tiene que hacer pensar profundamente.

Creo que él pone el dedo en la llaga sobre uno de los aspectos más deficientes de nuestra civilización y de nuestra educación.

Si lo esencial del hombre es su capacidad creativa y la civilización que hemos modelado dificulta tanto el desarrollo auténtico del hombre. ¿Qué hemos de hacer?.

Ciertamente es necesaria una reorientación de la civilización. Es necesario que la sociedad adquiriera un nuevo sentido, que el trabajo se humanice y que la cultura adquiriera el sentido de una

auténtica liberación. He aquí la labor fundamental de la educación actual.

"Solamente una reorientación total del desarrollo de la civilización puede asegurar libertad de creación gracias a la cual será posible un nuevo movimiento de desarrollo. En tales condiciones se buscan alternativas a la realidad existente, alternativas a la ciencia y la tecnología que servirían a las personas y respetarían su ambiente; alternativa a la organización de las instituciones sociales y de las autoridades estatales que hagan posible la auténtica participación social y la auténtica comunidad; alternativas a los conceptos de producción y consumo que permitan salvar la alienación del hombre en el mundo de las cosas". (91)

Pocas veces a lo largo de su obra ha resumido con tal precisión y claridad y al mismo tiempo con tanto realismo la labor educacional. Es todo un hermoso programa de renovación y reorientación de la civilización y de la educación. No se puede negar la sensibilidad del autor al mundo que le ha tocado vivir. Los fines de la educación siguen siendo los mismos: sociedad, trabajo y cultura. Pero esta vez enmarcados en la civilización contemporánea y definidos sobre el gozne de la creatividad humana. Creo que cualquier educación debe tener muy en cuenta este punto de vista de Suchodolski.

Según el autor, esta crítica total a la realidad existente tiene una larga tradición, no es un fenómeno nuevo de nuestros días. Hace mucho tiempo que se intenta encontrar un nuevo camino para el hombre, y para su auténtico desarrollo. La tradición se remonta a los románticos, a los revolucionarios, a los utópicos, a los anárquicos.

"Recordemos la apoteosis... dada por P.J. Proudhon...
"El hombre no quiere más ser organizado y mecanizado". (92)

La crítica echa por tierra la idea de que la creatividad es posible dentro de esta civilización moderna de la que todos tomamos parte.

Anteriormente habíamos definido, conforme a las ideas de Suchodolski, como uno de los fines esenciales de la educación "el elevar al hombre a la altura de la civilización moderna". ¿Existe contradicción entre ese fin educativo y lo que está exponiendo ahora el autor?.

A mi juicio no. El hombre debe estar a la altura de la vida que le ha tocado vivir. El estar a la altura no significa que acepte o se adapte a esa civilización. Todo lo contrario si hay algo típico en la pedagogía Suchodolski es la negación de toda adaptación, de toda aceptación pasiva de la realidad existente.

Por lo tanto lo que hace actualmente Suchodolski es natural porque esto lo escribe muchos años después de que escribiera esa frase primera, es ser más consciente si cabe, más realista si es posible, de esa necesidad de reorientación de toda la civilización actual. Y si antes ya proponía como estandarte de la auténtica educación la creatividad, con mucha más razón levanta hoy ese mismo estandarte.

¿Por qué si el hombre es HOMO CREATOR, ha dado a luz una civiliza

ción tan poco acogedora para lo creativo y tan contradictoria con esa esencia del hombre?.

Este es uno de los puntos que ya hemos tratado al hablar de la antropología Suchodolskiana. Y es uno de los aspectos a mi juicio menos convincentes del autor. Si la existencia crea la esencia del hombre, y cambiando la realidad hemos cambiado al hombre ¿Porqué sigue existiendo contradicción entre la realidad y el hombre?.

Curiosamente la respuesta del autor es porque así es la naturaleza humana.

Suchodolski, como ya hemos visto, no niega la naturaleza humana, lo que niega es que la naturaleza sea inmutable. Es decir el hombre se hace en contacto con la realidad.

Ahora bien, la naturaleza humana bascula entre el interés por lo nuevo y lo repetitivo, entre el riesgo y la certeza, entre la paz y la búsqueda. Como dice el autor:

"Ciertamente desean ambas cosas". (93)

Como dije al tratar de la antropología, Suchodolski no ha solucionado el problema de la creación del hombre a partir de la realidad.

El argumento de Suchodolski sobre este punto me parece que es el siguiente:

El hombre crea la realidad y ésta al hombre. Pero esto no es un acto sino un proceso largo y laborioso. Siempre habrá que ir perfeccionando cada vez más la realidad y el hombre irá también alcanzando una mayor dimensión humana.

¿Por qué el hombre, siendo HOMO CREATOR encuentra dificultades en la civilización que él ha creado?. Porque esa civilización no es todavía una civilización plenamente humanizada. Porque en ella misma anida la contradicción; por eso mismo el hombre ante ella es un hombre contradictorio.

El hombre ante la civilización actual prefiere lo duradero, la seguridad, lo familiar. Lo nuevo puede ser interesante y peligroso.

Como dice Suchodolski la gran dificultad del hombre para la búsqueda de la creatividad es que viviría en la zona fuera de la seguridad.

"Los creadores viven fuera de la zona de seguridad. Sus trabajos encuentran el rechazo... la creatividad es una categoría de la vida difícil". (94)

Y la civilización moderna no premia ni favorece lo difícil, sino lo fácil y la adaptación. Por eso esta civilización no está todavía a la altura del hombre, ni el hombre a la altura de esa civilización.

La creatividad, dentro pues, de la civilización que vivimos, es elemento fundamental de toda educación.

Suchodolski hace hincapié en la importancia de esta actividad creadora citando las palabras de M. Kamienski:

"Creo ergo "sum" es el futuro de la filosofía, "cogito ergo sum" es su pasado, que no fué práctico". (95)

O en palabras de Libelt:

"El hombre no es sólo una criatura sino un creador. Como una criatura creadora, necesita el mundo externo para la creación". (96)

La creatividad es, pues, según Suchodolski, un elemento esencial para hacer de la vida algo digno y difícil. La opción por la creatividad, es la opción de los que no se acomodan y aceptan pasivamente lo dado.

La creatividad es también una posible solución al sentido y justificación de la vida según Suchodolski.

"Ofrece la creatividad una respuesta a esta pregunta. ¿Pero qué tipo de respuesta?. Esto naturalmente depende del concepto de creatividad". (97)

Ha habido diferentes respuestas a la pregunta de en qué consiste la creatividad.

Spinoza dió una respuesta y entendió la creatividad como una acción en la que solamente tomaba parte la causa efectiva.

Bergson concebió también la creatividad de una manera semejante. No entendió la creatividad como mecanismo o finalidad, sino como "Elan vital", como fuente de creatividad.

En ambos filósofos como dice Suchodolski:

"De esta manera la creatividad se convierte en una gran promesa de libertad, de una promesa de la independencia del hombre de las condiciones y circunstancias, de cualquier determinante y manipulación del ambiente y de la organización que rodea a las personas. La creatividad intentaba liberar al hombre de los determinantes externos y de las ataduras internas que nacen en el proceso de búsqueda por el sentido de la vida". (98)

Se entiende, pues, la creatividad, según estos autores, como huida, como desligazón de lo creado.

Pero entender la creatividad de esta manera ¿no denigra en última instancia al hombre? ¿No enfoca la realidad humana sobre la negación de todo lo valioso e importante que pueda existir en la vida?.

Suchodolski ve en la postura del americano Irving Babbitt, expuesta en su libro ON BEING CREATIVE (1932) un enfoque completamente distinto del valor de la creatividad.

"Enlazó la creatividad, no con la originalidad ni la expresividad, sino con la ligazón activa del individuo a los valores supremos humanitarios. Este concepto de creatividad, permite vencer cualquier subjetivismo y egocentrismo, cualquier arbitrariedad en manifestar la propia personalidad como es". (99)

La creatividad, según Suchodolski, no solamente exige la aceptación de una vida difícil y arriesgada, no solamente da sentido humanístico a nuestro vivir y la da sentido auténtico, sino que también la creatividad ayuda a la edificación de la comunidad humana.

Hoy día el arte es el encuentro entre seres humanos, entre épocas, entre naciones, entre opiniones. Las reuniones musicales de Beyruth, los amantes de Chopin, y de Mozart forman comunidad.

Pero Suchodolski cree que este tipo de comunidades, aunque se dan, no son auténticas comunidades. La comunidad estética se podría decir que no es una auténtica comunidad.

El autor sigue a Kierkegaard en la distinción entre ética y estética.

Suchodolski quiere edificar la comunidad humana tanto sobre lo estético como sobre lo ético.

La creatividad debe ser de tal naturaleza que ayude a la persona a "ser" y al mismo tiempo le ayude a proyectarse en los demás.

La jerarquía de valores debe regir la elección de un tipo u otro de creatividad. Debemos olvidar el buscar la creatividad para llegar a ser en soledad o en el disfrute personal de lo bello. La creatividad debe servir a los demás.

Así la creatividad situada en categorías de autorealización personal o de servicio comunitario, tiene que decantarse por el segundo aspecto, aún sin negar el primero.

Como magistralmente dice Suchodolski, es mejor subordinar la crea-

tividad al amor.

"Aunque la idea de "creatividad al servicio de los demás" puede animar al dictadismo y al moralismo y provoque la defensa de la creatividad "independiente", de hecho la creatividad, aparte del campo de los experimentos técnicos, es real y profundamente una actividad del hombre por los demás. Esta creatividad fué la que eligieron los grandes artistas y los grandes pensadores". (100)

Suchodolski cita el ejemplo del Doctor Schweitzer y reproduce sus mismas palabras, como lo que él entiende que es esencial al auténtico concepto de creatividad.

"Insisto en la convicción de que la verdad, el amor, la amistad, la caballerosidad y la amabilidad son más poderosas que cualquier otro poder". (101)

Me atrevería a calificar esta exposición del concepto de creatividad por Suchodolski como magistral y una de las exposiciones más lúcidas, y penetrantes de las expuestas por el autor.

Ante la sociedad contemporánea, viciada por tantos aspectos del que todos somos testigos, Suchodolski postula que la creatividad llevada a los campos social, cultural y del trabajo ayudará a superar tantas contradicciones entre el hombre y la sociedad.

La creatividad será el faro que guíe la dedicación de los hombres a una vida difícil y arriesgada, en contraposición de la vida actual, caracterizada por la adaptación, el conformismo, la falta de asunción de riesgo.

La creatividad dará un nuevo sentido a nuestra vida, una vida de-

dicada a los valores del humanismo.

La creatividad creará, una auténtica comunidad humana, donde salgamos de la soledad y disfrute del yo, personal, hacia el encuentro de los otros en amor y comprensión.

He aquí expuesto todo un programa pedagógico basado en la creatividad.

Antes habíamos indicado que entre los fines de la educación propuestos por el autor, se encontraban la sociedad, el trabajo y la cultura. El autor los ha enfocado ahora desde el ángulo de la creatividad, y a mi juicio desde el ángulo más sugerente y humano de cuantos se pueden usar.

La creatividad es, al mismo tiempo la solución a los problemas del hombre contemporáneo, anclado en el conformismo, perdido en un mundo que ha trastocado los valores más esenciales y un hombre que no ha sabido todavía encontrar el sentido de la vida en comunidad.

La creatividad es por lo tanto, según Suchodolski, la solución al mundo contemporáneo, al hombre actual y por lo tanto el fin más esencial de la educación.

Sin negar tantos valores que suscribo con gusto, no puedo menos de indicar, que por desgracia, falta algo al autor, para que a

mi juicio, encuentre el auténtico sentido el hombre en este mundo.

Por más sentido que demos al desarrollo horizontalista del hombre en el mundo, que es necesario, no daremos todo el sentido al hombre. La verticalidad antropológica es a mi juicio esencial para dar el sentido completo al hombre. Lástima que desconozca esto Suchodolski. El hombre adquiere sentido pleno en la conjunción de la horizontalidad y verticalidad.

6.7. LA EXISTENCIA COMO FUNDAMENTO DE LA ESENCIA

No quisiera dejar este tema de los fines de la educación sin mencionar algo que ya he tratado anteriormente. Suchodolski considera como un fin esencial de la educación el que la existencia se convierta en el fundamento de la creación de la esencia humana.

Este aspecto de la educación ya lo tratamos al estudiar la concepción pedagógica de Suchodolski bajo los aspectos de la esencia y de la existencia.

Como dice el autor:

"... una pedagogía asociada a la actividad social que transforme este estado de cosas y tienda a crear para el hombre unas condiciones tales que su existencia se pueda convertir en la fuente y la materia prima de su esencia". (102)

Lo vuelvo a mencionar aquí, puesto que opino que es uno de los fines esenciales propuestos por el autor y porque en él se resumen casi todas las características de la teoría pedagógica de Sucho-dolski.

Aparece con claridad el concepto de la naturaleza social del hombre.

Una concepción antropológica que parte de la creación del hombre situado en la existencia. Y negativamente como la negación de toda concepción metafísica, del tipo que sea, del hombre.

Implica también que la tarea de la educación consiste en la transformación de la realidad, de tal manera que su desarrollo sea cada vez más en consonancia con el mismo hombre.

Al hombre se le da la capacidad creativa de transformar el mundo a su propia medida.

Intima correlación hombre-realidad.

No hay un mundo sin hombre ni hombres sin mundo.

El autor también hace ver que el presente tiene que ser superado en sus categorías deshumanizantes, lo que existe no puede ser la base de la creación de la esencia del hombre auténtico. Lo que a mi modo de ver está patentizando, que la educación necesariamente es, una categoría de futuro. Preparar al hombre para que supere

el presente, no aceptando sino transformándolo con vistas a un futuro mejor, de tal manera que se rompa esa falta de concordancia entre el hombre y la realidad. El futuro creará un hombre nuevo, en una realidad nueva, o una realidad nueva creará un hombre nuevo y auténtico.

Las aportaciones de Suchodolski siempre son sugerentes, y hay que tenerlas muy en cuenta porque encierran aspectos valiosos para la teoría y práctica pedagógica.

Pero de nuevo tengo que hacer notar que los fundamentos sobre los que se basan sus teorías, no son válidos.

Por más que se mejore la sociedad y la hagamos más perfecta y más justa, el hombre no solucionará su problema esencial. Hay que luchar, como lo hace Suchodolski, para que la educación mejore el campo de la actividad y la realización del hombre. Pero el hombre va más allá de la propia existencia. No se agota el concepto de hombre con el concepto de existencia. Como tampoco la existencia concreta, cualquiera que esta sea, puede agotar toda la esencia del hombre.

Precisamente la utopía de Suchodolski a mi modo de ver consiste en equiparar hombre a realidad. Y cambiada ésta, cambia al hombre. Creo que la experiencia socialista no le da la razón en todo a Suchodolski.

6.8. LA SOCIEDAD EDUCATIVA

Para concluir el tema de los fines educativos propuestos por Suchodolski citaré lo que él llama la sociedad educativa. Este tema ya lo traté al estudiar la antropología pero me interesa indicar aquí algunos aspectos bajo el ángulo educativo. Suchodolski propone la sociedad educativa bajo el contrapunto de la sociedad de consumo.

El autor estudia acertadamente los defectos que la civilización actual plantea a la educación y al hombre.

Hemos llegado a un punto de la estructura de la sociedad actual en la que únicamente imperan como valores supremos el consumo y el bienestar.

La educación tiene que volver a dar sentido y salida a esta sociedad, y consiguientemente al hombre.

La pregunta que tantas veces a lo largo de su obra se hace Suchodolski es:

"... bienestar y ¿luego qué?". (103)

La sociedad de consumo que no es solamente típica del capitalismo sino también del socialismo. Como dice el autor:

"Los principales slogans del socialismo desarrollado hacen hincapié precisamente en la posibilidad de propagar una

actitud semejante en una "sociedad próspera" en una sociedad de "pleno empleo" y "bienestar general". (104)

Ahora bien ¿qué significa el desarrollo de este tipo de sociedad?

La carencia total de ideología, la carencia de auténticos valores humanos que hagan a la vida digna de vivirse, la carencia de lazos comunitarios.

La juventud actual ha desenmascarado acertadamente este tipo de vida y sociedad.

Para Suchodolski la educación es la que podrá volver a dotar de sentido a esta sociedad nuestra.

Pero a la educación hay que concebirla no como medio para algo, sino como un valor en sí mismo, que pueda devolver el sentido de la vida a los individuos.

"Debido a la educación la vida se hace interesante. Cuando la educación se concibe como instrumento - como un factor del trabajo profesional - se une al hombre con la función que desarrolló en la sociedad y al mismo tiempo le asegura su medio de subsistencia, la educación desinteresada convierte a la vida en algo rico y diversificado, colorista y atractivo". (105)

Precisamente la clave para entender la sociedad educativa es que la educación es un valor por sí misma.

¿Pero cómo se puede construir una sociedad educativa?

Es necesario un cambio organizativo de la educación, pero este no basta.

Para Suchodolski solamente si tenemos en cuenta las condiciones sociales en las que viven los individuos, podremos solucionar el problema de la sociedad educativa.

Las condiciones sociales abarcan a tres esferas: lo social, las cosas y la cultura.

El mundo social debe dejar de ser lejano al hombre y hostil a su humanismo. Debe el hombre de dejar de ser esclavo de la realidad. En términos de Marx, sería la liberación de la alienación.

"Solamente la superación de la alienación sobre el camino a las personas hacia el camino de la vida "humana" y al interés en el mundo y la educación". (106)

Ordinariamente cuando Suchodolski habla de los fines de la educación se refiere en uno de ellos al trabajo, en este caso sustituye el trabajo por el mundo de las cosas.

A este mundo de "las cosas" también hay que transformarle si queremos que pueda hacerse realidad la sociedad educativa.

La civilización moderna ha creado un ambiente al hombre que está lleno de cosas. El hombre ha dejado de vivir rodeado de valores para verse inmerso en un mundo de cosas. Estas cosas dan pie entre los hombres a la lucha por el prestigio, la riqueza, la riva-

lidad y también el aburrimiento y al hastío.

Esta es otra forma de alienación según Suchodolski;

"La vida en este mundo de "cosas es una forma moderna de la alienación del hombre". (107)

¿Cómo se puede liberar al hombre de esta alienación de las cosas?

Rompiendo con dos grandes mitos de nuestra civilización actual. Es decir el mito de la civilización del "pulsar el botón" y el mito de la "comodidad".

Esta no es tarea fácil, pues habría que cambiar todo el sistema socio-económico, en el que el poseer cosas no fuese equivalente a la posición del individuo en esa sociedad.

Por último hay que transformar el mundo de la cultura. Aunque aparentemente debe ser al mismo tiempo "comprensible" y "difícil". Comprensible para que atraiga al individuo y difícil para que estimule su creatividad.

La sociedad educativa, aunque la consideramos una alternativa a la sociedad de consumo, no es nada fácil llevarla a cabo. A juicio de Suchodolski la condición para poderlo realizar, no radica solamente en una buena política educacional. El problema, a su juicio es muchísimo más complicado.

Hay que tener en cuenta las condiciones sociales en las que se

desarrolla esta educación.

Como dice Suchodolski:

"La educación permanente requiere unas condiciones sociales concretas, gracias a las cuales nacen y se desarrollan las necesidades educacionales humanas. La estrategia propuesta por muchos teóricos en los países capitalistas está llamada al fracaso porque no tiene en cuenta las interdependencias fundamentales. Mientras las condiciones sociales en ese sistema dirijan a las personas hacia los éxitos materiales, mientras formen en ellos actitudes de rivalidad y agresión, mientras induzcan en ellos el consumo diverso y excesivo, la idea de la educación permanente no tendrá suficiente fuerza para oponerse a esas condiciones desfavorables y se podrá llevar a cabo en la forma más modesta: la mejora de las cualificaciones profesionales, pero que no es capaz de reorientar la vida humana". (108)

Creo que lo apuntado por Suchodolski es sumamente importante si queremos hacer de la educación, la alternativa a una sociedad de consumo. Suchodolski postula una reorientación total de los valores que rigen la sociedad, sin ella es imposible que la educación pueda servir para el fin que se pretende.

En los países socialistas, según el autor, las condiciones son más favorables, porque la estructura social está formada de otra manera.

Pero aún dentro del socialismo, se dan serias dificultades para llevar a cabo la educación que sea capaz de reorientar la vida de los individuos.

Suchodolski dice sobre la sociedad socialista:

"Diffícilmente se puede dejar de notar que el modelo de la civilización orientada hacia el consumo es también atractiva en nuestro sistema. Esto es comprensible teniendo en cuenta el hecho de que nuestra sociedad está llegando, gradualmente sólo, a un nivel más alto de prosperidad".
(109)

Ciertamente no deja de ser llamativa esta afirmación de Suchodolski.

Si toda la filosofía del socialismo radica en que cambiando las condiciones sociales, se cambia también al ser humano ¿Cómo puede decir el autor que el socialismo tiene los mismos o semejantes problemas que el capitalismo?.

Más aún, el autor cree que a más nivel de vida que se vaya alcanzando en los países socialistas las dificultades que plantee la sociedad de consumo serán mayores. Es decir, se encontrarán en situación semejante que los países capitalistas.

No deja de ser todo esto una paradoja difícilmente explicable.

Esta es a mi juicio una dificultad insoslayable a la que se tiene que enfrentar el socialismo, y que ya he hecho notar que Suchodolski lo tiene en cuenta. No basta con cambiar la realidad externa para cambiar al hombre. Y aquí tenemos una prueba de ello. El socialismo ha cambiado la estructura social y las condiciones externas y el hombre en que ellas viven, se encuentran con semejantes dificultades a las de los países capitalistas. Y la solución de Suchodolski a este problema, es la misma por la que tantas veces se

aboga desde el campo capitalista. No basta con el bienestar es necesaria una reorientación de los valores de la vida.

Y esto es lo que dice Suchodolski:

"Así pues una orientación aceptable de la vida es movilizar los esfuerzos del hombre para asegurar mejores condiciones de vida, oponerse a la existencia de la pobreza, el abandono, la falta de limpieza, la borrachera, abogar por la eliminación de actitudes de pereza y una estrategia para mejorar los éxitos. Pero esta orientación hacia un nivel mayor de prosperidad debe gradualmente ir dejando paso a una orientación que permitía hacer a esta vida más rica y más confortable, más valiosa". (110)

Creo que la solución de Suchodolski es la siguiente:

Si al hombre no le cambiamos los valores por los que rige su vida, estamos llamados a crear una sociedad deshumanizada. Esto lo suscribo sin titubear. Si no se da el hombre una escala de valores difícilmente el camino social tendrá ningún sentido.

Suchodolski escribe estas líneas en el año 1974 y después de muchos años de experiencia del sistema socialista. Por eso a Suchodolski, desde mi punto de vista, habría que llamarle un marxista que vuelve a poner al hombre en el centro de todo el sistema. Este hombre que tal vez había sido olvidado por el Stalinismo.

Como dice Broccolini:

"Suchodolski es uno de los representantes, en el campo pedagógico, de la corriente innovadora polaca, que ha puesto en el mundo comunista el problema de una superación histórica del marxismo staliniano en una exigencia de revisión ideológica". (111)

Y en este punto que estamos estudiando es manifiesta esta vuelta del autor de la pedagogía socialista al mundo de los valores del hombre.

Quiero notar aquí, que no se trata de que Suchodolski deje de ser marxista ni que abandone los postulados esenciales del marxismo, porque no lo hace. Tampoco me parece que hay que distinguir en Suchodolski diversas etapas, con relación a su mayor o menor acercamiento al marxismo.

Mi punto de vista es que partiendo desde siempre de una postura de auténtico humanista, va descubriendo, los fallos ante los que se enfrenta la sociedad tanto capitalista como socialista. Las incógnitas y escollos ante los que se sitúa el hombre y las soluciones a los mismos.

La educación es, pues, según el autor, aquello que puede dar una reorientación a la vida del hombre. Y en concreto un nuevo descubrimiento de los valores del hombre en contraste con los valores propagados por la sociedad del bienestar y del consumo.

Mi crítica del autor es que se da una cierta incongruencia entre los postulados básicos que mantiene y la solución a los problemas que se plantean. Pero también tengo que admitir la honradez de Suchodolski de hacer ver las incongruencias de su mismo sistema socialista y aquellas cosas a las que todavía no ha podido dar una solución. Y entre estas está el principio básico de que el

sentido de la vida radica en una reorientación de los valores del hombre y en una reorientación de los valores que profesa la sociedad.

Creo, pues, que el mensaje de Suchodolski es una reivindicación del hombre y de su significado en la historia.

Para Suchodolski aunque la sociedad educativa es una salida a la sociedad de consumo y del bienestar, no es sin embargo, ni la única ni tal vez la más importante. Como dice:

"... esta orientación no induce al hombre a realizar sus posibilidades supremas". (112)

La sociedad educativa encierra al hombre dentro de los límites de su propia individualidad.

El hombre desea y debe sobrepasar los límites de su propio desarrollo material y espiritual. Debe dirigirse hacia la vida de comunidad. Y enseñar esta vida de comunidad es un aspecto también fundamental de la educación.

"Desde este punto de vista, el problema de la comunidad se convierte en uno de los problemas básicos de la vida y la educación del hombre moderno". (113)

Un elemento esencial de la vida comunitaria reside en las relaciones interindividuales. Y como muy bien lo expresa Suchodolski esto no es una reliquia del pasado.

"A la luz de estas experiencias, es difícil estar de acuer-

do con aquellos que creen que toda la realidad humana inter-individual es una reliquia de la tradición, innecesaria para el hombre moderno". (114)

La vida comunitaria no se cierra con las relaciones interindividuales, sino que abarca también la participación social, nacional y mundial.

Este tipo de vida comunitaria a escala interindividual, nacional e internacional es lo que puede dar el último sentido a la vida del hombre. Es el acicate para el sacrificio, para el compromiso, para el desinterés personal. Todo aquello que eleve al hombre por encima de sus propios intereses y mundo personal, aunque sin abandonarlo.

"Esta es una manifestación de la peculiar dualidad del hombre: quiere sacar beneficios concretos de la vida, pero también quiere servir a causas que él considera importantes y valiosas". (115)

Esta vida no siempre es fácil y placentera. Pues exige riesgos y la adopción de posturas personales comprometidas.

El autor cree que este tipo de vida llevará al convencimiento de que la solución a los problemas del hombre y la civilización quedan más allá de la sociedad educativa y de la misma educación.

"En esta perspectiva vemos que el futuro del hombre contemporáneo que, buscando caminos para salir de la civilización de consumo, se convencerá finalmente que también la sociedad educativa es incapaz de asegurar una vida digna y los problemas esenciales de la existencia humana se solucionan más allá de la sociedad de consumo y de la sociedad educativa". (116)

6.9. EDUCACION PARA LA PARTICIPACION

Uno de los fines importantes que Suchodolski concede a la educación es la participación activa de los alumnos en el quehacer educativo.

¿Por qué es importante la participación y la actividad de los alumnos?. Tal como hemos visto hasta ahora, la sociedad socialista aspira precisamente a que sus ciudadanos participen activamente en las gestiones de la sociedad. De ahí el interés de la pedagogía socialista en que los alumnos, desde niños, adquieran ese sentido de participación, que se opone a la aceptación pasiva de la realidad. Sobre este fondo de creación de una nueva sociedad hay que entender este fin de la educación que vamos a estudiar.

Se intenta crear actitudes de cooperación y participación desde niños, actitudes de investigación sobre la realidad. Dificilmente se puede crear una sociedad de participación si desde niños no les hemos inculcado precisamente los valores y la práctica de esa participación.

Con razón dice Suchodolski:

"El problema fundamental de la educación socialista que debe preparar a los individuos con vistas al futuro mediante la enseñanza de unos rasgos y unas actitudes que garanticen el surgimiento del futuro... estriba pues en la organización de las actividades de los niños y los adolescentes". (117)

La participación es fundamental para la creación de la sociedad para el futuro y la educación tiene algo importantísimo que decir en este aspecto.

Esta tarea escolar significa el rechazo de toda actitud pasiva de los alumnos y la adopción de un compromiso. Si los niños hoy no participan y se comprometen difícilmente lo harán el día de mañana cuando sean mayores.

En la educación escolar hay que ir adiestrando a los alumnos de forma intensiva y responsable en esa actividad creadora. ¿Cómo?. Despertando el interés y las facultades de los niños, disciplinando los métodos más diversos de actividad intelectual y expresiva e impartiendo a los alumnos el espíritu de cooperación y el espíritu comunitario.

Se puede decir que hasta ahora la tarea escolar no se había preocupado de esta capacidad de acción de los alumnos. Se intentaba más inculcar posturas individuales y de pensamiento que de acción. Precisamente dado que la estructura educativa dividía a los hombres en dos clases: los que optaban por el mundo cultural y los que debían trabajar y producir, se desentendió de los últimos en su educación para la participación. El concepto de acción y de participación al estar ligado exclusivamente a los que se dedicaban al mundo cultural, la participación adquirió un sentido "espiritual" o "interno". Contra Hegel, Marx postula precisamente una acción externa y material. Por lo tanto, la participación que pos

tula la educación socialista va por las coordenadas de una participación activa, material y externa en el trabajo y en la sociedad.

¿Cómo se puede inducir en los niños y los adolescentes este sentido de compromiso y participación?.

Partiendo de una base distinta en la concepción del trabajo, cosa que la sociedad socialista ya ha conseguido. El trabajo adquiere el significado de liberación de las actitudes y potencialidades de los individuos, por lo que los criterios de la "obra bien hecha" y de "entrega a una obra" adquieren su auténtico sentido. Esta nueva postura ante el trabajo es de capital importancia para la formación en la participación y la acción.

Ya no es un trabajo en soledad, ni inseguro, ni introvertido, sino un trabajo preñado de compañerismo, de alegría, de autorealización.

Ahora bien, en este sentido del trabajo hay que educar a los alumnos, cosa no fácil de conseguir, pues tienen que practicarlos en las escuelas. Educar para la participación es educar en la escuela en un trabajo y en una actividad real, activa y que ésta sea fruto de su dedicación. Y esto está en claro contraste con la actitud pasiva que ordinariamente adoptan los alumnos en la escuela. Este es, pues, un reto importante para la educación socialista.

Si queremos alumnos responsables, activos no perezosos en el futuro, debemos de educarlos en tal sentido en el presente.

Pero el trabajo tiene un doble aspecto: uno subjetivo y otro objetivo. Y que hay que tener en cuenta ambos si queremos educar adecuadamente. El trabajo es cooperación con los demás y es una opción según leyes objetivas. El trabajo es unión de lo intelectual y lo manual, el trabajo ofrece un producto útil individual y socialmente. Más aún, hoy día sabemos de la importancia del trabajo manual en la escuela para la curación de muchas deficiencias de los niños.

Para alumnos de más edad el trabajo es un reto que pone a prueba la inventiva, los conocimientos teóricos y la acción y la práctica, el saber aplicar conocimientos teóricos, el saber generalizar.

Precisamente la enseñanza politécnica ayuda en gran medida a conseguir este importante fin educativo.

"El programa de formación politécnica aprovecha tales condiciones y promete desarrollar la eficiencia de actuación, combinándose con los conocimientos teóricos en el terreno de las Ciencias Naturales". (118)

La enseñanza politécnica, que es combinación de la teoría con la práctica no es el único medio para la formación en la participación y en la acción. Es necesario no solamente formar al alumno para la participación en el trabajo, llamemos físico, sino también para la participación en lo orgánico y en lo social.

Y con esto Suchodolski describe las tres grandes áreas de formación en la participación y en la acción. Estas son: el trabajo, lo orgánico y lo social.

En ambas esferas es necesaria la práctica en la educación, de acuerdo con las experiencias y los ejercicios adecuados. De tal manera que poco a poco las actividades vayan asemejándose a las de los adultos.

En este sentido la obra de Makarenko en sus "ciudades de los jóvenes" son un gran valor como escuelas de vida.

La formación para la participación es una formación auténticamente multifacética, es formación en lo físico, en lo social, en lo profesional, en la convivencia, en la cooperación.

Este es un gran reto también para la educación moderna como dice Suchodolski:

"Una de las tareas más esenciales de la educación para el futuro ha de consistir pues en superar esas dificultades y crear un sistema general de formación de la capacidad de acción, sistema que vendría a sumarse al ya existente sistema de formación intelectual y a complementario". (119)

El autor dice que es muy importante tener en cuenta la primera experiencia de los jóvenes en el trabajo profesional, pues puede o edificar el sentido de la educación que hemos intentado o destruir su fe en esas posibilidades de cooperación y participación. En esto existen muchas lagunas. Un determinado trabajo profesional

no debe significar una esclavitud de por vida a una tarea, hay que dar opción para enmendar errores y para ayudar a que la elección sea lo más acorde posible con lo racional y las aptitudes del individuo.

Solamente podremos esperar auténtica participación de los demás, si éstos en su trabajo ven realizada su vocación, sus aptitudes, pues sólo así nace el cariño por el trabajo y la dedicación al mismo. De lo contrario estaríamos en el reino del trabajo forzoso, que se realiza porque no hay más remedio. Y esto también es un nuevo reto histórico:

"Desde el punto de vista histórico, es totalmente nuevo el postulado de la máxima generalización de una labor didáctica tendente a formar las cualidades de la dedicación y las aptitudes de los alumnos". (120)

La educación socialista se enfrenta, pues, a lo que a primera vista puede parecer utópico, pero que es el gran reto de la civilización y la educación modernas.

Para realizar este programa es necesario contar con un cuadro de profesionales bien formados, de una programación de la actividad social cada vez más compleja y un número mayor de individuos capaces de realizarlo.

¿Es posible realizar este cometido?.

Suchodolski responde afirmativamente y las experiencias revolucionarias han sido capaces de hacer crecer a los hombres ante situa-

ciones transcendentales y ante las grandes tareas que se les presenta.

Y Suchodolski introduce un concepto muy interesante para lograr ese máximo esfuerzo de los alumnos para llegar a metas importantes. Y es el uno de incentivos.

"Desde el punto de vista de estas tareas, la organización didáctica debiera tomar en consideración igualmente una serie de incentivos tendentes al incremento del esfuerzo del alumno... La igualdad en la educación entrañaba que los resultados del trabajo de todos los niños debían ponderarse a través de una misma medida de promedio; sólo habían de tolerarse ciertas diferencias en las apreciaciones pero que tenían, sin embargo, un carácter de única distinción sin otras consecuencias". (121)

Para Suchodolski, una vez que la sociedad socialista, ha abolido las diferencias en educación, en cuanto la oportunidad de educarse, hay que distinguir a los alumnos por su rendimiento, debido al esfuerzo en el trabajo y al esfuerzo. Más aún, se deben aprovechar esas desigualdades.

La escuela del futuro no debe ser una escuela de exigencias medias, ni altas, ni bajas, sino que debe elevar las exigencias. Hay que crear situaciones para exigir el máximo y unos llegarán y otros no.

Creo que queda exactamente dibujado ese gran fin de la educación que propone Suchodolski como el de la participación en la acción, en todos los campos de la actividad humana: trabajo, organización y actividad social. Eso es lo que exige de la educación la sociedad socialista, y para lograrlo hay que empezar en la escuela.

Esto se logra con la educación politécnica y multifacética. Con una estructura educativa, adecuada y con un nivel de exigencia en los alumnos. Esto se logra también en el trabajo que debe ser la actividad proveniente de actitudes y aptitudes adecuadas en los individuos al quehacer concreto que realizan. Esto se logra en la unión de la educación teórico-práctica, donde se conjuguen el pensamiento y la acción... de tal manera que desaparezcan las actitudes pasivas y de resignación e impere la iniciativa y la creatividad.

6.10. CONCLUSIONES

Los fines de la educación propuestos por Suchodolski, abarcan a mi modo de ver toda la realidad en la que vive y por la que vive el hombre.

De acuerdo con toda su filosofía lo primero que intenta el autor es situar al hombre dentro del marco de la existencia de la realidad. Es decir, en unas coordenadas espacio-temporales realistas y concretas. Lo que el autor expresa con las palabras "elevar al hombre al nivel de las necesidades de la civilización actual", significa que el hombre adquiere su sentido de la vida al participar en la creación de la nueva sociedad.

La educación debe ayudar a solucionar los conflictos durante tanto tiempo existentes entre el hombre y la sociedad y entre el hom

bre y la realidad.

Al proponer como fines esenciales de la educación la sociedad, el trabajo y la cultura, cubre el autor los tres campos más esenciales de la actividad humana. La sociedad en cuanto adquisición de una auténtica dimensión del hombre. Dimensión que no sea ni el aislamiento individualista, ni la desaparición del individuo en una colectividad anónima. La sociedad como fuente de auténticos valores para el hombre. El trabajo como fuente de reconciliación del hombre con la actividad humana y con el campo del desarrollo de la personalidad del hombre. El trabajo que deje de ser extraño y alienante para el hombre. El trabajo donde se realicen las capacidades humanas de creación y de encuentro con los demás humanos.

Otra de las características de los fines de la educación propuestos por Suchodolski es el sentido de futuro de toda la actividad educativa. Nunca la realidad será tan perfecta que no exige una mirada de planificación y prospección hacia el futuro. No es propio de la educación, según el autor, ni anclarse en el pasado, ni mirar solamente hacia el presente, el futuro es condición necesaria de una auténtica actividad educativa.

Estas tres dimensiones de pasado, presente y futuro debe abarcar cualquier actividad educativa. El pasado como raíz de donde proviene el sentido más progresista del hombre y de la cultura. El presente como campo en donde es posible comenzar a edificar el fu-

turo porque todo lo presente es imperfecto e incompleto.

Niega también el autor que el fin de la educación sea la transmisión de unos conocimientos y la adaptación al presente, entendido como realidad que no puede ser cambiada a la medida del hombre. La educación auténtica es todo menos adaptación y transmisión.

Ni los fines de una educación de tipo metafísico que solamente intenta hacer presentes en el hombre y en la historia unos valores supraterrrenales, y considerar la realidad como el campo de acción del hombre.

Solamente la existencia es el campo posible de la creación de la esencia del hombre. Esta frase tan repetida por el autor nos indica tanto las bases de su concepción pedagógica como su visión filosófica y al mismo tiempo significa el contenido y las actividades de toda pedagogía.

En la transformación de esa realidad a la medida del hombre se encuentra el auténtico quehacer educativo.

La formación de la personalidad hay que entenderla como el eje de toda la actividad educativa. No se trata de educar por compartimentos estancos, de formar en lo intelectual, en lo físico, en lo moral y en lo estético, como si la realidad humana estuviese formada por partes diferentes. Hay que tener en cuenta el sentido integrador de toda pedagogía si queremos educar con realismo.

Si el hombre debe estar a la altura de las exigencias de la moderna civilización, si queremos que entre el hombre y la sociedad y la civilización no exista ninguna contradicción, si es necesaria una nueva sociedad, un nuevo estilo de trabajo y una nueva cultura, si queremos tener un futuro mejor, el hombre tiene que tener la capacidad de creatividad necesaria para poderlo realizar. Esta querencia de lo nuevo y de la expresión creativa, que se opone a toda aceptación y preparación para lo ya dado y conocido, a toda adaptación pasiva de la realidad y del hombre, es siempre un reto del mejoramiento de todas las realidades humanas.

Uno de los aspectos que más me han impresionado de toda la exposición de Suchodolski sobre los fines de la educación es querer situar al hombre dentro de la sociedad que le ha tocado vivir.

Creo que sus descripciones de la sociedad contemporánea nos tienen que hacer mucho que pensar y reflexionar sobre nuestro quehacer educativo. También creo que Suchodolski se enfrenta al reto de lo que supone la civilización actual para el hombre y la educación de una manera valiente y creativa.

El desarrollo de la civilización nos ha abocado a la creación de una sociedad en la que imperan los módulos del bienestar y del consumo, donde los criterios del éxito de los hombres se basan sobre un prestigio ganado con los bienes materiales y el dinero. Donde los auténticos valores de lo humano han ido desapareciendo

Hay una crítica clara del desarrollo social tanto en el capitalismo como en el socialismo. Suchodolski en los últimos escritos ve con claridad meridiana que los derroteros por los que camina el desarrollo nos están abocando a un tipo de seres humanos que se alejan cada vez más del auténtico humanismo que él propugna.

Para él son seres humanos que han perdido los auténticos valores por los que se deben regir los hombres. Postula una vuelta a los conceptos de sacrificio, de solidaridad mutua, de poner al hombre por encima de las cosas materiales, pero, a mi juicio, aunque participo plenamente de la descripción que hace el autor de los defectos de la sociedad actual, y también participo como el autor a una vuelta a la búsqueda de los valores que de sentido al hombre, Suchodolski se encuentra en un callejón sin salida.

Primero, el autor creía que a través del cambio de las estructuras sociales, el hombre sería un ser que se podría desarrollar plenamente en un sentido humano. Olvidaba que es el corazón del hombre la clave que da sentido a las estructuras y no al revés. Que éstas en última instancia son condiciones que favorecen o dificultan el desarrollo del hombre, pero que no son la auténtica causa. El destino del hombre no se soluciona únicamente con el cambio de las estructuras.

El socialismo ha cambiado, a través de la revolución, las estructuras sociales, sin embargo, el mismo Suchodolski en el año 1974 declara que hacia donde va el socialismo, es a un lugar muy seme-

dando lugar a un mundo donde impera lo deshumano y la falta de esos valores. Suchodolski postula con una claridad llamativa, la vuelta a la búsqueda de los valores del hombre en la educación. Nos impele a escoger entre el mundo de las cosas o el mundo de los valores. A elegir entre el ser o el tener. Ante tanta frustración, egoísmo, drogas, rebeldía, insatisfacción que demuestra la juventud actual, la educación debe ser el vehículo que haga volver a encontrar a los hombres las categorías del sacrificio y del sentido de hermandad. Ante un mundo que nos hace vivir en colectividad donde el individuo ha perdido su verdadera dimensión humana, la educación nos tiene que abrir el camino para que el hombre pueda desarrollar su individualidad sirviendo a un grupo de personas. Hay que salir del anonimato al que nos tiene sujeto la civilización actual, hacia la búsqueda del auténtico "yo" en compañía de los demás. Ni colectivismo ni huida aislada hacia la realización personal.

Suchodolski postula, pues, una reorientación total de los valores que rigen la sociedad y por consiguiente a los hombres de nuestro tiempo.

Suchodolski en toda su exposición de los fines de la educación sitúa en el centro al hombre. Al hombre que debe realizarse en la sociedad y trabajando en ella con vistas a un futuro.

Pero aparece claro en el autor un avance en el conocimiento y especificación del concepto o mejor de lo que significa históricamente esa sociedad.

jante hacia donde va el capitalismo, hacia la sociedad de consumo, y del bienestar.

Más aún, el autor mantiene que para que la educación y lo que ella postula se pueda realizar, haría falta que cambie el mundo de valores que rigen las sociedades actuales. Y viene a decir que solamente educando a los hombres en valores distintos a los actuales podremos cambiar la sociedad.

En definitiva, Suchodolski viene a afirmar, que lo único que puede dar auténtico sentido a la realidad es el mundo de valores que rige los individuos y que estos pueden verter sobre esa sociedad.

Estoy plenamente de acuerdo en esto con el autor. Pero también discrepo de él, en que los valores que propugnan no abarcan la totalidad del ser humano. Los valores definidos y entendidos como dimensión horizontal del ser humano son solamente una dimensión del ser, existe otro mundo de valores, el horizontal, que Suchodolski desconoce por completo. Opino que si la sociedad no vuelve a encontrar esa dimensión verticalista del ser humano, que no implica de ninguna manera el abandona de la dimensión horizontal, de preocupación por lo de este mundo y lo que en el acontece de preocupación por los demás, difícilmente se puede dar una solución a los problemas del hombre.

Los fines de la educación propuestos por Suchodolski encierran

una serie de aspectos altamente positivos para cualquier teoría pedagógica. Su preocupación por el hombre es genuina y digna de imitarse, la vuelta al mundo de los valores la comparto. La crítica de los valores por los que se rige la sociedad actual, también me parece acertada, pero no creo que ni aún así, Suchodolski puede solucionar el problema del hombre. También sería una excesiva pretensión decir que se tiene la última palabra. Tampoco es esa mi intención. Pero lo que sí intento, es añadir un aspecto esencial que, a mi juicio, carece la exposición de Suchodolski y es la dimensión extratemporal del ser humano.

Podríamos resumir el último mensaje de Suchodolski sobre los fines de la educación como una reorientación en la búsqueda de los auténticos valores del hombre, que vuelve a darle el auténtico sentido de lo humano, perdido a través del desarrollo de la sociedad y la civilización actual.

Creo que muchas de nuestras teorías pedagógicas, que han intentado llenar al hombre de cosas, aunque sea de saber y de cultura, le han vaciado de su auténtico sentido. Hemos "llenado" al hombre a través de la educación, para llegar a ser en una sociedad y una civilización "vacía" en muchos aspectos de los valores del hombre. Hemos instrumentalizado la educación también muchas veces, para que a través de ella el hombre llegue a tener éxito en una sociedad de consumo y bienestar. Pero tal vez no hemos olvidado que es más importante que el hombre "llegue a ser", que el hombre "llegue a tener éxito". Hemos concebido la educación como la clave

para que el hombre llegue a tener éxito social pero tal vez no hemos logrado que la educación sea un medio de comprensión y hermandad.

Sinceramente creo que el mensaje de Suchodolski, es un mensaje al que hay que atender, porque sabe poner el dedo en la llaga del sufrimiento de nuestra civilización y por consiguiente de lo que debe significar la educación. Volvamos al hombre y hagamos de él el centro de nuestras preocupaciones, dejemos el mundo de las cosas, como centro de nuestras preocupaciones, porque estas adquirirán sentido si el hombre lo tiene de antemano.

639

NOTAS

1. GARCIA HOZ, Víctor, Educación Personalizada, Valladolid, Mi
ñón, 1977.
2. DIETRICH, Theo, Pedagogía Socialista, Salamanca, Sígueme,
1976, 11.
3. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista,
Barcelona, Laia, 1976, 123.
4. GARCIA GARRIDO, José Luis y FONTAN JUBERO, Pedro, Pedagogía
Prospectiva, Zaragoza, Edelvives, 1.979, 61.
5. SUCHODOLSKI, Bogdan, op. cit., 95.
6. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, Barcelona, Penín
sula, 1975, 16.
7. Ibidem, 17.
8. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, Barce
lona, Laia, 1975, 18.
9. Ibidem, 21.
10. Idem.
11. Ibidem, 23.
12. Ibidem, 24.
13. Ibidem, 25.
14. Ibidem, 26.
15. Ibidem, 27.
16. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista,
loc. cit., 195.
17. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc.
cit., 519.
18. DIETRICH, Theo, op. cit., 350.
19. SUCHODOLSKI, Bogdan, op. cit., 521
20. Ibidem, 527.
21. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 51.
22. Idem.
23. Ibidem, 52.

24. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, loc. cit., 71.
25. Ibidem, 79.
26. Ibidem, 82.
27. Ibidem, 97
28. PALACIOS, Jesús, La Cuestión Escolar, Barcelona, Laia, 1979, 494.
29. GARCIA GARRIDO, José Luis, FONTAN JUBERO, Pedro, Pedagogía Prospectiva, loc. cit., 61.
30. BROCCOLINI, Giustino, Bogdan Suchodolski e il neomarxismo educativo, Roma, Armando, 1967, 71-76.
31. SUCHODOLSKI, Bogdan, op. cit., 88.
32. Ibidem, 89.
33. Ibidem, 90.
34. Idem.
35. Ibidem, 91.
36. Ibidem, 92.
37. Ibidem, 93.
38. Ibidem, 123.
39. Ibidem, 125.
40. Ibidem, 126.
41. Ibidem, 125-127.
42. DIETRICH, Theo, op. cit., 350.
43. BROCCOLINI, Giustino, op. cit., 101.
44. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 45.
45. Ibidem, 60.
46. Ibidem, 62.
47. Ibidem, 63.
48. Ibidem, 64.

49. Idem.
50. Ibidem, 65-66..
51. Ibidem, 68.
52. Ibidem, 93.
53. Ibidem, 205.
54. Ibidem, 208.
55. Ibidem, 209.
56. Idem.
57. Idem.
58. Ibidem, 213.
59. Ibidem, 214.
60. Idem.
61. Ibidem, 215.
62. Ibidem, 218.
63. Ibidem, 210.
64. Ibidem, 211.
65. Ibidem, 215.
66. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista,
loc. cit., 101.
67. Ibidem, 102.
68. Ibidem, 106.
69. Ibidem, 107.
70. DIETRICH, Theo, op. cit., 351.
71. GARCIA GARRIDO, José Luis, FONTAN JUBERO, Pedro, op. cit.,
13.
72. Ibidem, 63.
73. Ibidem, 65.
74. SUCHODOLSKI, Bogdan, op. cit., 159.

75. Ibidem, 160.
76. Ibidem, 162.
77. Ibidem, 164.
78. Ibidem, 165-166.
79. Ibidem, 169.
80. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Perspectives de l'homme dans la civilisation contemporaine", Academie Polonaise des Sciences, 111 (1976) 41.
81. Ibidem, 44.
82. Ibidem, 45.
83. Ibidem, 45-46.
84. Ibidem, 46.
85. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Creativity-Reality: Hopes and Doubts", Dialectics and Humanism, 3 (1978) 25.
86. BROCCOLINI, Giustino. "Un humanista dei tempi nuovi: Bogdan Suchodolski", Idiritti della scuola, 18 (1966) 19.
87. SUCHODOLSKI, Bogdan, op. cit., 25.
88. Ibidem, 26.
89. Idem.
90. Ibidem, 27.
91. Ibidem, 28.
92. Idem.
93. Ibidem, 29.
94. Idem.
95. Ibidem, 30 .
96. Idem.
97. Ibidem, 31 ,
98. Idem.
99. Idem.

100. Ibidem, 33.
101. Idem.
102. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Pedagogie et les grands courants philosophiques, Paris, Scarabee, 1960, 117.
103. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Man in the perspective of consumption oriented society and educational society", Dialectics and humanism, 2 (1974) 13.
104. Idem.
105. Ibidem, 16-17.
106. Ibidem, 17-18.
107. Ibidem, 18.
108. Ibidem, 20.
109. Idem.
110. Idem.
111. BROCCOLINI, GIUSTINO, Enciclopedia Filosofica, 2a ed. Firenze, Sanjoni Editore, VI (1967) 256.
112. SUCHODOLSKI, Bogdan, op. cit., 21.
113. Idem.
114. Ibidem, 22.
115. Ibidem, 23.
116. Ibidem, 24.
117. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogia Socialista, loc. cit., 205.
118. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogia, loc. cit., 287.
119. Ibidem, 289.
120. Ibidem, 289.
121. Ibidem, 293.

695

CAPITULO VII

TAREAS Y CONTENIDOS DE LA EDUCACION

Habiendo estudiado la antropología suchodolskiana, el concepto de personalidad, el significado de la sociedad socialista, la pedagogía en su vertiente histórica, los valores sobre los que se fundamenta una auténtica pedagogía y los valores que quiere conseguir, los fundamentos pedagógicos en Marx y Engels, el concepto y definición de educación y los fines que se deben conseguir con una educación, nos enfrentamos ahora con las tareas concretas que tiene que realizar la educación.

Podemos iluminar el tema en contraste con las tareas que desarrollaba la educación tradicional, sobre cuyos valores e historia ya hemos hablado.

7.1. CARACTERISTICAS DE LAS TAREAS DE LA EDUCACION TRADICIONAL

Podríamos afirmar, que las tareas de la educación tradicional se agrupan alrededor de los conceptos de transmisión de conocimientos de un modo pasivo, de una adaptación de los individuos a la sociedad, de una "ornamentación" de los individuos que les distinga de los no educados, de la obtención de un diploma válido para toda la vida, de una formación de la personalidad al margen de la vida social, de la no participación creadora en lo social y lo cultural, de una preparación intelectual y espiritualista del hombre.

La carencia de relación de la enseñanza y las tareas tradicionales con la época que ha tocado vivir a los hombres sería una de las lagunas principales de la educación tradicional.

"La educación actual no prepara al hombre a esa nueva vida que habrá de experimentar, a la resolución de las tareas que aún no pueden determinarse actualmente, a esa plasticidad interior que ha de saber responder al rápido ritmo de mutaciones. Esta tarea no se les planteó hasta la fecha a los pedagogos". (1)

La no existencia de esta tarea fundamental de la educación, a juicio de Suchodolski, como es la preparación para las tareas de la modernidad, para encarar adecuadamente los retos de la nueva civilización es una de las lagunas principales de la educación actual y tradicional.

Otra de las grandes deficiencias de la educación actual, y por lo tanto de las tareas que tiene que realizar, proviene de no saber cómo hay que estructurar la educación, con vistas a qué. ¿Hay que educar conforme al modelo clásico o hay que educar para el presente?. ¿Es la gran tarea de la educación la reconstrucción social, o las tareas más sencillas y concretas que dimanen del Estado actual o de la política actual?

¿Hay que optar entre la utopía y el oportunismo en educación?, es decir ¿Entre una educación idealista y poco realista que a la larga desemboque en el cinismo y el desencanto o en el oportunismo de aceptar cualquier realidad?. ¿Hay que optar entre la democratización y el autoritarismo?. ¿Hay que optar por una generalización de la enseñanza a costa de bajar las exigencias educativas?. ¿La educación es para los más sobresalientes o para los alumnos más corrientes?. ¿Hay que educar para formar individuos o formar grupos?.

Todas estas interrogantes hacen enormemente difícil las tareas de la educación para la modernidad y para el futuro.

Ahora bien, el cambio cultural, social y laboral en nuestra época es de tal naturaleza, a juicio de Suchodolski, que todas estas interrogantes hasta cierto punto carecen de sentido. Nuestra época es esencialmente distinta de las anteriores y por lo mismo las tareas educativas tienen que serlo también.

La gran dificultad de la educación actual radica, precisamente, en que las tareas educativas no se corresponden con los cambios sociales y culturales; el conseguir la armonía entre ambas es el gran reto de las nuevas tareas educativas.

La tarea educativa más fundamental radica, pues, en saber presentar al hombre ante la modernidad, es decir, de manera creadora ante la realidad, ante la exigencia de liberación; enseñarle a superar la materia inerte, a liberar al hombre de la miseria y las insuficiencias. Las nuevas formas de trabajo, de vida social y de vida cotidiana, de instrumentos técnicos y de organización postulan una actitud educativa radicalmente distinta a la tradicional, participar en la modernidad de manera consciente y activa, es la gran tarea educativa de nuestro tiempo.

Según este enfoque, nos preguntaríamos sobre el valor de las tareas educativas entendidas como impartición de nociones, formación de aptitudes y capacidades y responderíamos que más vale acercarse a la motivación del comportamiento, a que el hombre se-

pa valorar la realidad, a la calidad de las necesidades y sobre todo a la dinámica de acción. En una palabra entenderíamos, como tarea educativa esencial la formación de la personalidad, tal como ya lo hemos explicado.

A la estrategia de impartir conocimientos, nociones, habilidades, se la sustituye por la gran tarea de la Integración total de la labor educativa.

La integración de las tareas educativas, es, a mi juicio, la línea directriz que propone Suchodolski en su pedagogía, entendida sobre las bases que vengo exponiendo, es decir, de las nuevas exigencias y los nuevos avances de la sociedad y de la técnica. No debemos de perder de vista este enfoque sin el que sería muy difícil entender las proposiciones de Suchodolski. Sobre los núcleos de la formación de la personalidad como totalidad y los avances de la modernidad en lo cultural, en lo técnico y en lo social, Suchodolski explicará las tareas que a su juicio debe desarrollar una auténtica educación moderna y para el futuro.

La motivación, los sentimientos personales, las relaciones con los demás, la preparación técnica, la participación, la búsqueda de la belleza, el saber escoger racionalmente el camino adecuado en la vida fuera del oportunismo y el quijotismo, el saber cómo vivir, el saber crear, el saber concretar los valores en la vida, difícilmente se podrán lograr sino partimos de la visión integradora de las tareas educativas, integración de educación para la vida y educación para la formación de la personalidad, integración de lo individual y lo social.

"Nosotros no vivimos para ganarnos la vida, sino que nos ganamos la vida para vivir. La educación debe, por lo tanto, fomentar la habilidad para apreciar la variedad de valores que el mundo y la vida ofrecen, cultivar la necesidad de un compromiso activo en cuestiones importantes, enseñar a las personas a expresarse a sí mismo y comunicarse con otros y facilitar a todos el comprometerse en una actividad creativa". (2)

¿Supone las tareas educativas que propone Suchodolski una ruptura total con las tareas tradicionales?. No, Suchodolski reconoce, como ya hemos indicado varias veces, el rico legado cultural que también ha heredado el socialismo. (3) Pero la educación socialista, admitiendo, este legado, va más allá.

"... la sociedad socialista ha heredado de todos los valores tradicionales, asume todas las conquistas que integran el nivel de la civilización contemporánea y arranca de este nivel precisamente hacia un nuevo desarrollo social.... La ligazón con el pasado tanto nacional, como universal, especialmente en la esfera de la literatura, las artes, la música, es uno de los factores fundamentales para elaboración de la comunidad cultural por parte de la educación..... Sin embargo lo específico de nuestra época, de la época del socialismo radica en que hemos de ampliar las tareas educacionales más allá del marco de los conocimientos tradicionales. (4).

Y, ¿cuáles son estos conocimientos tradicionales?.

La aceptación pasiva de la realidad, que supone la negación de la lucha por transformar el mundo de acuerdo con las aspiraciones de los hombres. (5).

El alienarse con las fuerzas sociales conservadoras y reaccionarias, el considerar las tareas educacionales al margen de la realidad social en la que viven los alumnos, unas tareas educacionales sin raíces en la experiencia histórica, basadas en subjetivis

mos aislados. Unas tareas educacionales que enseñan más a "hacer" algo, que a "ser" algo.

"Simplemente, la educación debe preparar a las personas a cumplir sus tareas sociales y profesionales y debe también enseñarles a "vivir" de una manera plena e intensa. Esta segunda tarea -que en el trabajo de la comisión de Edgar Faure menciona como "aprender a ser"- adquiere mucha más importancia últimamente en razón de la ola imperante de pesimismo y de lasitud que se observa en los diversos medios sociales y en las diferentes categorías de edad. A veces es más fácil saber "hacer cualquier cosa", que saber "ser" de un modo definido". (6)

Las tareas educacionales deben ayudar, pues, a los hombres, a valorar la existencia del mundo, a participar en lo más importante y esencial, a despertar las facultades creativas. Con esto integramos a la joven generación en la modernidad. Esta modernidad implica la huida del egoísmo, la acertada orientación de las ambiciones, unir lo individual con lo social, edificar las alegrías más profundas en una sociedad laica, especialmente en la ciencia, la técnica, el arte y la convivencia, y también las formas sociales y de producción dentro del marco de la realidad objetiva.

¿Cómo se han concretado las tareas educacionales tradicionales?

Las tareas educacionales solían abarcar los siguientes elementos: educación física, educación intelectual, educación moral y educación estética.

Suchodolski intenta desentrañar el significado de estas tareas educativas sobre bases ideológicas.

Ante todo, estas tareas responden a un pasado científico e ideológico remoto. Se basan en la concepción del hombre como ser dual: cuerpo y alma; donde el alma, es decir, el espíritu, se llevaba la parte más importante; la educación intelectual, la educación de la voluntad y la educación de las sensaciones y la imaginación.

Se basan también en una concepción psicológica y filosófica que daba gran importancia a esas tres facultades del espíritu: el intelecto, la voluntad y los sentidos. Kant también era partidario de esa división de las tareas de la educación. De alguna manera la pedagogía socialista también admitió esta división, como dice Suchodolski:

"Esta división, asumida por la filosofía y la ciencia burguesa, también fue admitida por la pedagogía socialista". (7)

Para Suchodolski el gran defecto de esta manera de entender las tareas de la educación radica en considerar esas esferas de actuación educativa como compartimentos estancos, como realidades separadas, de donde se deducía que el que cada profesor se dedique a una esfera llevará consigo una buena educación. Por el contrario, esas parcelas de la educación están íntimamente ligadas entre sí y entre todas forman el gran proceso pedagógico.

"Muy al contrario, la actividad educacional en cada una de estas esferas no deja de enriquecerse, de ser más duradera y eficiente en la medida en que, desde cualquiera de estas esferas en sí, se asuma a la vez los problemas y las tareas de las demás esferas de la educación". (8)

Ahora bien, ¿por qué aboga Suchodolski por esta integración de todas las tareas educativas?.

Si nos fijamos bien, en el fondo se trata, a mi juicio, de un problema más filosófico y antropológico que pedagógico.

No se puede negar que, aunque la educación tradicional entendía como tareas propias de la labor educativa la formación intelectual, física, moral y estética, lo que intentaban era formar al hombre TODO, no solamente una parte, la integración también la quería la educación llamada tradicional, pero era una integración con vistas a un objetivo que era el hombre, pero no integración o igualdad de las partes entre sí. Cuando Suchodolski habla de integración lo que hace es deshacer la diferencia que existe entre las tareas educativas y reducirlas todas a un mismo rango. Es decir, lo que intenta es negar que haya una parte espiritual del hombre, por eso digo que se trata más bien de un problema filosófico y antropológico que pedagógico.

Esta postura claramente la afirma Suchodolski:

"Al abogar por este tipo de integración de la educación, lo hacemos porque tanto la ciencia antropológica como la realidad social en la época de la civilización socialista superan y rechazan el tradicional esquema del dualismo del hombre como ser carnal y espiritual, así como el esquema tradicional de las tres facultades síquicas que habrían de responder a tres formas distintas de cultura: intelectual, moral y estética". (9)

Esta es la raíz de la oposición de Suchodolski a las tareas tradicionales de la educación: su imposibilidad de admitir la vida del espíritu. Más aún, él cree que la división de la cultura en intelectual, moral y estética proviene del poder de la Iglesia y de su interés por sujetar a los individuos al dominio de la misma. La

Iglesia permitía que los laicos enseñasen lo intelectual pero se reservaba para sí misma la educación moral, con lo que se hacía una división entre educación y enseñanza; los laicos enseñaban, la Iglesia educaba. ¿Con qué fin?. Para inculcar una determinada visión del mundo y de la realidad como proveniente de lo divino y como inmutable y de esta manera asegurarse el poder.

En el fondo, pues, de las tareas educativas, se esconden dos opciones opuestas sobre el hombre y sobre la realidad.

Con razón afirma Suchodolski que en la sociedad socialista ya no hay ninguna razón para mantener esa división de las tareas educativas de las que venimos hablando.

Para él, la educación y la enseñanza pertenecen a la institución escolar, de tal manera que conduzcan a una determinada visión del mundo, a partir de todas y de cada una de las facultades del hombre.

La educación moral no es la formación de la voluntad como algo espiritual sino la comprensión intelectual de la realidad social y de las obligaciones que dimanen de dicha realidad.

"En la civilización socialista se produce la interpenetración de la cultura intelectual, moral y estética y no hay lugar ni a la clásica y aguda contradicción ni al mantenimiento de la tesis conservadora". (10)

Ahora bien, supuesta la no diferenciación esencial, según Sucho-

dolski, entre las tareas educativas, ¿qué es lo que propone el autor?.

Si el hombre no es espíritu y materia, y como ya hemos visto, todo se reduce al actuar del hombre sobre y en la realidad, las tareas educativas las tiene que definir necesariamente el autor como actuación del hombre. Y por esto él entiende las tareas educativas como educación a través de la ciencia, educación a través del arte, educación a través del medio social y de las instituciones sociales, de la educación a través del trabajo.

Como afirma el mismo Suchodolski, no se trata de una nueva terminología, sino de una "reorientación esencial de la labor pedagógica". (11)

La educación a través del arte abarca también en los tiempos modernos lo científico y la moralidad, pues la Iglesia ha dejado de ser la norma de la moralidad, la educación del arte a través del arte se convierte en educación multifacética. Lo mismo se puede decir de la educación a través de la ciencia, que debe abarcar la formación de toda la personalidad humana, por lo que rebasa la educación puramente intelectual, pues le ayuda al individuo a examinar las situaciones sociales y las tareas de la sociedad, por eso es también educación moral, en cuanto le ayuda a ver el sentido de la realidad y del sentido del trabajo. A juicio de Suchodolski con esta orientación de la educación a través de la ciencia se abren nuevos caminos para la labor pedagógica, ya no se educa en la formación puramente lógica sino una educación entrelazada con

lo técnico y lo social y en última instancia de la creación de una nueva realidad. Lo técnico, también según Suchodolski, es ciencia y es arte, de donde la formación politécnica es algo esencial a la educación socialista.

Las tareas, pues, de la educación propuestas por Suchodolski se intermezclan de tal manera que todas y cada una de ellas forman multifacéticamente al individuo y su personalidad.

Así, pues, las tareas de la educación, tal como se entendían durante muchos siglos, se basaban, según el autor, sobre conceptos de heterogeneidad de la labor educativa que hoy día ya no sirven. Esta división proviene de una concepción psicológica de la personalidad como constituida por facultades espirituales del hombre.

"Los procesos didácticos que forman la personalidad humana no pueden medirse en base a unas categorías psicológicas y menos aún con las categorías de la psicología tradicional; estos procesos están íntimamente vinculados al desarrollo histórico de las relaciones sociales". (12)

Las facetas de la personalidad no se realizan en el mundo de la psicología y del espíritu sino en la vida de la sociedad. La sociedad socialista, al presentar condiciones de vida y de desarrollo humano, no puede moverse dentro de estas categorías de tareas educativas y disciplinas pedagógicas y facetas de la personalidad. La formación de la personalidad no consiste en la acumulación en torno nuestro de conocimientos y aptitudes diversas y aisladas entre sí, sino que es la penetración interna y conjugada de las distintas formas de consideración y de transformar el mundo y a los hombres.

Suchodolski dice que la integración de las tareas que el propone,

"...no significa... borrar las diferencias que existen y que han de seguir existiendo entre los diversos tipos u orientaciones de la actividad pedagógica. Sin embargo, significa que cada uno de estos tipos debe englobar toda la personalidad del educando y no solamente alguna de sus 'partes' o una cualquiera de sus 'facultades' si quicas". (13)

¿Cómo se puede realizar esto?.

No como un programa de vida, que es lo que se ha hecho hasta ahora, sino como la vida misma, adecuadamente organizada y experimentada.

¿Qué se puede decir de esta presentación de las tareas educativas por Suchodolski?.

A mi juicio éstas no se pueden entender sino buceamos en lo profundo de las razones filosóficas y antropológicas que las sustentan. .

Al negar las tareas educativas que el llama tradicionales, niega al mismo tiempo la filosofía que las sustenta, es decir, una filosofía que distingue en el hombre lo espiritual y lo material. Suchodolski sustituye esta visión por una concepción de las tareas educativas que se centran en el actuar, de tal manera que las cuatro tareas tradicionales: intelectual, social, física y estética, se reducen filosóficamente y pedagógicamente a una: la actuación del hombre sobre la realidad. Por eso sustituye la educación intelectual por la educación a través de la ciencia, la

educación estética por educación a través de los sentidos, la educación moral, por educación a través de lo social.

Pedagógicamente, a mi juicio, es poco original, es decir, lo único que hace Suchodolski es sustituir los fines, por medios, pero filosóficamente la diferencia es radical y esencial.

Al no admitir la diferencia entre espíritu y materia, necesariamente todas las tareas educativas se tienen que convertir en una sola: la actuación en la realidad. De tal manera que lo intelectual es físico y la moral social.

La pregunta es: ¿realmente las tareas educativas se pueden reducir todas a una?

No negamos que hoy día lo intelectual y lo moral están relacionados y lo social y lo intelectual, etc., lo mismo. Pero a mi juicio, lo que no se puede mezclar son las funciones intelectuales con las funciones de actuación, el pensar y el actuar no son ontológicamente las mismas funciones. Es verdad que la educación debe formar la personalidad, pero no es verdad que la personalidad la constituya única y exclusivamente funciones materiales y de actuación.

Suchodolski es congruente en la presentación de las tareas de la educación con todo su pensar filosófico y antropológico que hemos estudiado anteriormente. Por eso, como tantas veces he indicado, difícilmente se puede entender la teoría pedagógica de Su-

chodolski sin estudiar las bases antropológicas y filosóficas que en ella subyacen.

7.2. HACIA UNA NUEVA COMPRESION DE LA EDUCACION MENTAL

Hemos visto hasta ahora, que Suchodolski rechaza el modo de presentación de las tareas tradicionales de la educación. No admite la división de las tareas en educación intelectual, física, moral y estética como realidades separadas, hemos visto también lo que a mi juicio supone desde el aspecto, tanto pedagógico como filosófico y antropológico, la visión de Suchodolski de las tareas educativas.

La pregunta que cabe hacerse ahora es la siguiente. ¿Qué es, por lo tanto, lo que Suchodolski entiende por cada una de estas tareas educativas?.

Empezaré explicando lo que entiende por educación intelectual o mejor por lo que él llama educación mental, o científica.

Ante todo hay que partir de la idea que lo que hay que hacer es "educar" y no solamente "enseñar", hay que educar y no solamente impartir cultura, hay que educar y no solamente impartir un aprendizaje.

La gran importancia de la educación intelectual se fraguó principalmente en el siglo XIX, centrándose alrededor de ella toda la

labor pedagógica. Pero esta formación intelectual o científica, que constituía el principal legado cultural de la educación escolar, dividía a la sociedad en dos partes claramente diferenciables: aquella que recibía una serie de nociones y conceptos con los que se constituía en clase de alto rango, y aquella que recibía una formación profesional.

El primer carácter pues, de la educación intelectual tradicional, según el autor, era su discriminación, tanto ideológica como social. La educación intelectual no era para servir a un fin social o al quehacer social del individuo, sino para su enriquecimiento de clase u ornamentación personal. Y la formación profesional que sí servía al fin social, carecía de ese carácter intelectual.

Suchodolski postula, pues, que la educación intelectual debe tener un carácter "socialmente comprometido". (14)

La educación socialista concede a la formación intelectual un sentido completamente distinto al que tiene en la sociedad capitalista. Deja de ser ornamento y se convierte en el arma de lucha y comprensión por parte de las masas de la transformación constante de la realidad y de las tareas sociales. Se convierte en actitud de curiosidad, de interés cultural, por el mundo y la vida.

"De manera que las dos finalidades básicas de la instrucción, cuales son la habilidad mental y el conocimiento científico, deberán concebirse de un modo nuevo en relación con las nuevas condiciones del hombre y las obligaciones que se desprendan de la nueva situación social y científica". (15)

La educación intelectual no se concibe como un bagage de conocimientos científicos, como el desarrollo de las facultades mentales, que se oponen a cualquier forma de materialismo, al estilo del siglo XIX y al estilo clásico, como un modelo de conocer que se opone a las materias utilitarias y como algo que tiene un valor en sí, al margen de la vida real, sino que se concibe como estímulo para algo que debe valer en la vida real.

Niega, pues, Suchodolski, la educación intelectual como algo, que válido en sí mismo, nos pueda después conducir al conocimiento y penetración de la realidad.

Niega el valor del pensar en sí mismo, como función independiente y válida en el hombre, y aboga por un pensar unido a la realidad y a las funciones sociales. (16)

"El meollo del problema no estriba, pues, en la 'capacidad' de pensar sino en 'saber pensar', en sentir la íntima necesidad de sacar provecho de las propias facultades intelectuales en la vida profesional y social de las múltiples situaciones deparadas por la existencia". (17)

Niega Suchodolski la noción de la capacidad del hombre del conocer como facultad independiente del intelecto como función propia en sí misma y niega que a través de esa formación intelectual el hombre se pueda servir activamente de ella en la vida.

Solamente es válida la formación intelectual cuando se une al actuar conscientemente en la realidad. Con razón niega Suchodolski que los criterios de una buena formación intelectual sean los exámenes, porque esto sería concebir la educación intelectual como

un valor en sí mismo; solamente la actuación en la vida deberá juzgar de una buena formación.

Partiendo de concepciones ya conocidas por nosotros, Suchodolski rechaza la educación intelectual clásica, como satisfacción de un Yo entendido al modo subjetivo y aboga por un pensamiento ligado a la convivencia y la actividad social. Solución de lo objetivo y subjetivo. Ya no se puede educar en función del objeto o del individuo. Esta contradicción en la educación hay que superar la.

"J. Dewey fué uno de los autores que más se distinguieron en intentar dar forma a la teoría que reconoce la solidez de ambas posiciones pero a nuestro juicio la síntesis elaborada por él, no puede considerarse como la superación de las dos corrientes antagónicas. La era moderna requiere una concepción mucho más amplia que enfrente la problemática del pensamiento en función de la convivencia social y las experiencias de la sociedad". (18)

La era moderna y sobre todo la sociedad socialista se basa precisamente en una concepción de la formación intelectual como unido a los demás y a la existencia social.

En el fondo, Suchodolski niega el ser racional del hombre como facultad de su ser y postula una racionalidad proveniente de la actuación en la realidad.

Por lo tanto Suchodolski niega la formación intelectual entendida al modo clásico, porque es clasista, porque supone una concepción del hombre como ser racional, porque supone la admisión de facultades espirituales en el hombre racional, porque está dissociado

de la vida real, y porque para él, el conocimiento es una actuación en la realidad.

Como él muy bien dice:

"Sólo un medio intelectual participe de las transformaciones y del progreso social que alimenta la libertad y la dignidad humanas puede renovar constantemente sus fuentes de vida". (19)

Hay que hacer una distinción clara entre la educación intelectual de Suchodolski y la llamada dialéctica colectiva. Esta sujetaba el pensar a la irracionalidad de los impulsos de la comunidad, con lo que no era un grupo vinculado por un pensar, sino pensamiento condicionado por un grupo. Para Suchodolski el pensamiento es vínculo de relaciones interhumanas. El pensamiento no es un mero producto, pues, de las relaciones sociales, ni tampoco algo interdependiente ni autónomo. No es algo objetivo en sí mismo ni tampoco algo subjetivo. Ya estamos acostumbrados a estas distinciones Suchodolskianas, y a su afán de integración, pero vuelvo a repetir, no creo que solucione las antinomias que propone.

Ahora bien, si el pensamiento no es algo privado, ni válido en sí mismo, ni facultad espiritual, ni producto de las relaciones sociales. ¿Qué es el pensamiento?. ¿Qué es la educación intelectual para Suchodolski?.

La respuesta del autor no deja de ser curiosa.

"La tarea del pensamiento humano es buscar la verdad". (20)

Pero si entendemos a Suchodolski, la verdad para él no es un concepto de adecuación entre el pensar y la realidad, sino discernir lo que de verdad hay en la realidad. Por eso para él el intelecto:

"Debe utilizarse como una herramienta para abrirse camino por la frondosa selva de la realidad". (21)

Con lo que se convierte a la realidad como fuente del pensar y de la verdad, y se niega el intelecto como facultad capaz de juzgar la verdad. Es decir, la verdad no está en el hombre, sino en la realidad.

Solamente se verifica el pensamiento en la realidad.

Para entender adecuadamente el tema que venimos tratando, juzgo necesario tener en cuenta la distinción que hace Suchodolski sobre su concepción de la educación intelectual y las diversas concepciones que se han dado a lo largo de la historia.

Históricamente se ha admitido el pensamiento experimental, como propio de las investigaciones naturales y sociales. El pensamiento formal para la lógica y las matemáticas. El nomotético, el pragmático, el valorativo y normativo, el intelectual. (22)

Según Suchodolski, en la educación del futuro desaparecerán todas estas maneras de entender el pensamiento, se dará una inte-

rrelación de todas esas maneras de pensar, de donde dejará de ser válida esa división.

¿Y, cuál es el lazo de unión de todos estos pensamientos?. El contenido social que para Suchodolski es la gran tarea que debe asumir la educación.

Como muy bien lo define Suchodolski:

"La educación mental, que en las épocas pasadas consistía únicamente en el desarrollo de las facultades intelectuales elementales y en la asimilación de las nociones científicas y que en la época moderna, aunque se desarrolló en cierta manera, sigue siendo un mero ejercicio mental al margen de la vida individual y social, se convierte con las perspectivas del futuro, en un proceso multifacético y diferenciado de capacitación humana con miras a las tareas dimanantes de la civilización socialista y que han de contribuir al enriquecimiento y la plenitud de la vida social". (23)

La educación mental deja de ser formación del intelecto, para convertirse en formación del hombre, que usa su intelecto para el enriquecimiento de la vida y se convierte en práctica social y actividad colectiva.

Desde la actividad y la práctica deja de tener sentido una educación intelectual como función espiritual. También desde la práctica tiene sentido la unión de las diversas tareas educativas, como dice Suchodolski. De esta manera la educación intelectual es social, porque tienen el mismo fin, y la educación intelectual es también arte, porque manifiesta aspectos nuevos de la realidad y es filosofía porque es portadora de las inquietudes sobre la realidad.

Desde este ángulo amplio de la concepción de lo intelectual, el autor, opina que es injusto definir la educación mental, como se hacía tradicionalmente como un ejercicio mental.

Más aún, habría que llamar a la educación intelectual o mental educación científica, para que se convierta no ya en "desarrollo de capacidades intelectuales sólo del hombre; sino que debería más bien implicar el desarrollo de la personalidad formada para hacer uso de su intelecto". (24)

La educación intelectual así concebida debe formar también la voluntad y los sentidos usando la terminología clásica.

"La educación científica, es, pues, la educación del hombre íntegro o sea tanto de sus facultades y tendencias íntimas y personales como de su papel social. Así, pues, es mucho más amplia y profunda que la educación mental tradicional, que tendía exclusivamente a la formación de un sector separado de la vida personal considerada de un modo aislado y que sólo tenía una significación práctica para unos aspectos limitados de la vida social". (25)

No deja de ser sugerente la presentación del tema por Suchodolski. Pero, a mi juicio, sigue subsistiendo un problema fundamental sin solucionar. Si cada una de las tareas educativas encierra en sí misma todas las demás, ¿en qué se diferencian unas de otras?. Por más que lo intente Suchodolski lo intelectual, ontológicamente, no es social, ni lo social es arte, ni lo moral es físico. Naturalmente para Suchodolski partiendo de los conceptos que mantiene es fácil reducir todo a una sola cosa: la transformación de la realidad. ¿Pero, realmente es la educación el hombre como él dice?.

Una cosa es admitir la trascendencia social, artística y moral que puede tener la formación intelectual y otra muy distinta hacer de todas ellas una misma entidad.

En el fondo topamos de nuevo con que la concepción del hombre de la que parte Suchodolski no es acertada a mi juicio, y lo mismo de la concepción de personalidad, y de éstas se deducen necesariamente las tareas educativas tal como él las entiende.

Creo que Suchodolski también confunde el "ser" con el "actuar". De la manera que se "es", se deduce un actuar determinado, pero el "ser" no se define sólo por las coordenadas del "actuar". Y como para Suchodolski el actuar en un mundo concreto es la raíz del ser, toda tarea educativa necesariamente se tiene que reducir a una: actuar transformando la realidad.

7.3. LAS NUEVAS DIMENSIONES DE LA EDUCACION ESTETICA

Otra de las tareas clásicas de la educación tradicional era la educación estética.

¿Cómo entiende que debe ser la educación estética Suchodolski en la sociedad y en la civilización socialista?

Suchodolski opina que lo que se consideraba educación estética en el pasado ha perdido su sentido en la época actual. Antes la educación estética se reducía fundamentalmente, según el autor,

a la enseñanza del canto y del dibujo. Solamente algunos pedagogos, como Dewey, captaron la importancia de la educación estética para la formación de las distintas facultades del hombre.

Ahora bien, las grandes transformaciones sociales y artísticas de nuestra época tiene que dar un sentido distinto a esa educación estética. Hoy día el arte, el museo, la televisión, el cine la fotografía, están al alcance de todos, los cambios residenciales, económicos también favorecen un nuevo sentido de la educación estética. Si antes sólo los ricos podían permitirse el lujo de tener alcance a lo estético, hoy día lo estético, en las viviendas, en la arquitectura urbana, en el propio ambiente, está al alcance de muchísimas personas.

El arte deja de ser un mundo extraño para las grandes masas sociales, como lo era antiguamente, para convertirse en una auténtica necesidad humana.

"La importancia de la educación estética ha venido creciendo en vista del crecimiento del arte en la vida del hombre moderno. En las nuevas condiciones, el arte se hace más accesible a mayores secciones de la sociedad, las personas pueden convivir con el arte día sí y día no, más que en ocasiones festivas como era anteriormente... Pero el arte tiende a invadir diariamente la vida en otras maneras también. Es un factor que forma el ambiente material del hombre. (26)

Para Suchodolski la educación estética hoy día se debe realizar fundamentalmente a través del arte.

Con el arte el hombre crea su propio mundo, que no es una ilusión sino una realidad, en la que viven los hombres. Es un dominio de

la realidad por parte del hombre y la manifestación de la fuerza creadora del hombre. Es el dominio sobre la materia, en una palabra es la expresión de la libertad del hombre. (27)

El arte sirve para satisfacer las necesidades emocionales del hombre. La nueva educación estética debe servir para crear unas relaciones entre los hombres de acuerdo con los criterios de la modernidad, es decir, la creación de una auténtica comunidad humana. No se trata de las típicas relaciones humanas de la sociedad capitalista, que no intentan cambiar la estructura injusta sobre las que se sustenta, sino unas relaciones que inspiren un comportamiento lleno de solicitud, de facilitar los contactos:

"El arte es precisamente esa esfera extraordinaria en la cual los individuos se encuentran con sus sensaciones sin encontrarse física ni socialmente. El arte crea una comunidad humana de un modo específico: es una atmósfera en la cual se participa". (28)

La comunidad humana creada por la educación estética no se refiere exclusivamente a la esfera de los contactos, sino también a la experimentación de la vida.

El arte es al mismo tiempo, en una época que se caracteriza por la educación racional, la llenura del contenido sensorial de los hombres.

"En esta 'escuela' la juventud.... puede asimilar una cultura sensorial que representa uno de los elementos más esenciales de la intensidad y la riqueza de la vida". (29)

Uno de los caracteres que, a mi juicio, son más importantes en la concepción de la educación estética de Suchodolski es el sen-

tido que da al arte como respuesta a las interrogantes del hombre sobre los valores y el sentido de la vida. El arte, para Suchodolski, es el sustitutivo de la religión en la búsqueda de valores y el sentido vital. El arte da un nuevo sentido de autonomía a la existencia humana.

"El arte es la crítica y la aceptación del destino humano y las experiencias y la emoción que promueve son la respuesta suficiente en sí que el hombre se da a su pregunta sobre los valores y el sentido de la vida". (30)

Si hasta ahora la religión intentaba satisfacer las necesidades cognoscitivas y las necesidades espirituales y conceptuales del hombre, en la modernidad el arte ocupará su lugar. La educación estética estructura el mundo de los valores y el sentido de la vida de forma laica. Así, pues, el arte cimienta la independencia del hombre y de su humanismo. El arte se ha convertido en un factor moralizador y de conciencia del mundo. La religión, al dejar de tener sentido para el hombre moderno, crea un vacío y una soledad, que se manifiesta por el aburrimiento y el hastío de la vida, y el arte será capaz de proporcionar esa intensidad espiritual que el hombre moderno necesita.

El arte, por otro lado, es una fuente de donde el hombre deduce un tipo de conocimientos, distintos de los abstractos, que serían los conocimientos concretos y figurativos. Este tema es muy importante desde el punto de vista de la teoría del conocimiento de Suchodolski. A parte del tipo de conocimiento por el que aboga el autor, y que ya lo he tratado al estudiar el tema de la educación intelectual, existe, según el, este otro tipo de cono-

cimiento. Allí hablaba de conocimiento científico, como un conocimiento resultante de las nuevas coordenadas de la modernidad, y que era la resultante y la conjunción de los diversos tipos de conocimiento que se ha propuesto a lo largo de la historia. El conocimiento a través del arte, no está en contradicción con el científico que es abstracto y operacional, sino que es un conocimiento distinto.

"El arte no se halla en contradicción con el conocimiento abstracto y operacional de la ciencia, sino que es un conocimiento distinto y que resulta fértil de otro modo en la vida del hombre". (31)

¿En qué consiste el conocimiento a través del arte?

Suchodolski lo define como "un reflejo personal de la realidad de la historia, de las figuras, de los pueblos", en un "ver" la realidad, es "vincularse con la realidad", "es un conocimiento sensitivo", es "una cierta forma de existencia humana", "es una transformación del hombre en las formas básicas de sus reacciones ante el mundo visible". Es un conocimiento distinto de la realidad.

¿Qué quiere decir Suchodolski con estas definiciones?. No es fácil, a mi juicio, entender el mensaje de Suchodolski. Pues si el conocimiento intelectual, no es una función espiritual como hemos visto, sino un captar la realidad transformándola, el conocimiento a través del arte que tampoco es una función espiritual, ¿en qué se diferencia de lo intelectual?. Yo me atrevería a decir que el conocimiento a través del arte es un conocimiento sensible,

una especie de adhesión sensible a la realidad, una vivencia de la realidad, no de tipo abstracto y operacional, sino vivencial. Es un ver la realidad con el sentimiento, no exento de razón. No es discurrir la realidad, sino es verla y vincularse con ella.

Creo que con esta definición del conocimiento a través del arte Suchodolski se acerca a un punto gnoseológico muy interesante a mi modo de ver. Es una especie de conocimiento místico, en lo que tiene de adhesión anímica y total, de ver el objeto. Es ver lo que la capacidad de conocimiento intelectual no puede ver.

Pero me interesa hacer notar, que ni el conocimiento intelectual, ni el estético son conocimientos espirituales, ni suponen una distinción entre el hombre y la realidad, porque todo ello supondría el admitir una esencia y una substancia anterior al acto de conocer, cosa que siempre ha negado Suchodolski, como ya hemos visto al tratar el tema de la antropología y de las críticas a las filosofías idealista-hegeliana y Kantiana, la sensualista, la empírica, la mecanicista, la materialista metafísica, la metafísica pura. Basándonos en los estudios sobre la superación del conocimiento objetivo y subjetivo también estudiado por nosotros, está desechado todo conocimiento que suponga dualidad sujeto-objeto.

Nos queda, pues, que la teoría gnoseológica Suchodolskiana es un contacto del hombre con realidad, que entendida como unidad dialéctica, el hombre crea la realidad y ésta al hombre. Ahora bien la realidad, según el autor, se puede "ver" de diversas maneras: como descubrimiento de las leyes que rigen científicamente la

historia y la realidad y como "ver" la realidad como contacto personal.

Por eso, muy bien, dicke Suchodolski que en última instancia, así como el pensamiento intelectual es una creación de la realidad, el conocimiento estético es también una creación de la misma realidad. Y éste es el elemento gnosológico más fundamental de lo estético.

"Cualquiera representación de la realidad en el arte, es una nueva creación de la realidad distinta a la que hasta entonces existía". (32)

El conocimiento estético es un desvelar y recrear la realidad, de tal manera que es la expresión de las facetas veladas y del misterio de las formas.

Todo lo expuesto nos hace llegar a la conclusión que lo que clásicamente se llamaba educación estética, tiene que sufrir una profunda transformación en la época actual.

El arte debe convertirse en el instrumento de la formación del hombre en su totalidad, y a través del arte el hombre puede ser formado multilateralmente, este es el gran reto de la educación para el futuro. Formar al hombre en su actividad artística personal y formarle en el mundo de las sensaciones nacidas al contacto con el arte. El arte es la fuente de la alegría, de los sentimientos espirituales y morales.

Como ya estamos acostumbrados a ver por nuestro estudio, Sucho-

dolski rompiendo las clásicas barreras, que según el, existían entre las diversas tareas educativas, hace de cada una de ellas el centro alrededor del cual se puede educar total y multifacéticamente al individuo.

Con razón afirma el autor:

"Y en nada exageraríamos si afirmásemos que es posible educar exclusivamente al hombre con la ayuda del arte, un hombre que en todos los aspectos sería un hombre moderno, capaz de participar tanto en la vida científica como técnica y en las obligaciones sociales". (33)

El arte es la fuente de la totalidad educativa y de la plena transformación del hombre.

"Así, pues, la educación a través del arte es una rama de la educación en el antiguo sentido de la palabra, una disciplina destinada a la formación del gusto estético sino un cierto tipo de educación que abarca y penetra todo el proceso de transformación del hombre". (34)

No insisto en este momento más sobre el problema del conocimiento que plantea Suchodolski con sus teorías gnosológicas, pues lo trataré más adelante. Sí creo que queda suficientemente claro, lo que intenta el autor con la nueva visión de la educación estética.

Una sola palabra final sobre el tema y es la admirable concepción que tiene Suchodolski del arte y su mundo. Creo que merece ser imitado su profundo interés por el arte en la educación: participo con él, en que la educación estética de alguna manera, carecía de ese carácter vivencial y transformador del hombre. Personalmente estoy convencido que la música, la pintura, la escultura, las artes plásticas, son capaces de formar el hombre de una mane-

ra distinta hasta ahora. El mundo actual que tiene a su alcance tantos medios por la televisión, la radio, los museos, etc., no puede dejar de lado esta formación estética del hombre. No hay duda que el arte puede volver a dar a nuestra civilización ese sentido y valor de la vida que en muchos aspectos se ha perdido. Creo que el mensaje de Suchodolski sobre el arte es un hermoso e imitable mensaje.

7.4. HACIA UNA NUEVA CONCEPCION DE LA EDUCACION MORAL

El tema de la educación moral, es a mi juicio un tema central de cualquier pedagogía. En él nos planteamos el por qué de nuestra actuación, el por qué de nuestras relaciones con los demás y con la realidad, y la razón de la búsqueda de la raíz de nuestro comportamiento humano.

Suchodolski dedica atención y profundidad de pensamiento a la cuestión de la educación moral; no rehuye la dificultad del tema, aunque, a mi juicio, no resuelve el tema de la moralidad.

El autor plantea la cuestión en los términos que ya son conocidos para nosotros: la dialéctica de lo subjetivo y lo objetivo; la dialéctica del mundo privado y del mundo social; el cambio social producto de la mejora del individuo o de la transformación de la realidad, de los valores religiosos o de los valores de la actuación social, de la existencia del bien y del mal como constitutivo del hombre o como consecuencia de una estructu-

ra social determinada.

7.4.1. Origen del concepto de moralidad

Para entender la cuestión de la educación moral hay que tener en cuenta las concepciones antropológicas que la sustentan y los fines e ideales educativos que se persiguen.

Para Suchodolski la educación moral significa el culmen y la síntesis de los ideales educativos. Si la educación suchodolskiana pretende la creación de un nuevo humanismo, éste solamente se puede realizar en una adecuada educación moral, por eso con razón dice el autor:

"Los fines y los ideales de la educación así definidos se realizan en toda la actividad educativa de las escuelas y de los institutos culturales, pero en particular en el proceso de la educación moral y social". (35)

Y porque la educación moral es el meollo del quehacer educativo, y de la pedagogía socialista, al ser distinta de cualquier otra educación moral, la pedagogía socialista se distingue esencialmente de cualquier otra.

Decía que lo moral tiene su origen en una determinada concepción del hombre, pues bien han existido dos corrientes o teorías fundamentales sobre el hombre.

Una corriente define al hombre como un ser de valores eternos y absolutos, y entiende que la realidad no es más que el campo de

realización de esos valores.

Otra corriente define al hombre partiendo del análisis empírico de su propia vida. El hombre es tal como aparece en la realidad. Si trasladamos ambas concepciones a términos suchodolskianos hablaríamos de teorías del hombre basadas en "la esencia" o en la "existencia".

Históricamente ha habido grandes luchas y discrepancias entre ambas teorías. La teoría esencialista achacaba a la existencia-lista de deshacer el humanismo, y al revés, la existencialista criticaba a la esencialista por no tener en cuenta la realidad.

Estas teorías antropológicas tuvieron una influencia decisiva en la concepción de la moral.

Para la escuela esencialista, religiosa o laica, la moral tenía su origen en unos valores eternos y absolutos y educar en lo moral era educar en el deber, quería hacer al hombre como debía ser, sin tener en cuenta la realidad.

La moralidad pertenecía a la vida del individuo sólo, lo que se educaba era la conciencia del individuo, la vida interna del mismo. La vida moral, al tener origen en unas normas impuestas al hombre, consistía en sujetarse a esas normas. En términos religiosos, la moral consistía en acatar los designios de Dios. La moral así entendida intentaba la enmienda del ser humano. (36) La educación moral tradicional, en sentido esencialista, se limita-

ba, pues, a impartir unos preceptos morales de carácter general, secularmente inmutables. (37) No hay que perder de vista el carácter religioso de esta concepción (38), en sentido cristiano la moral impartía unos principios que suponían la aceptación de las normas y era ante todo crear una conciencia del profundo contenido moral que anida en el corazón de los hombres. (39)

Para Suchodolski esta concepción del origen de la moralidad tiene sus raíces históricas más profundas en la concepción aristotélica de la vida moral, entendida como norma de actuación, como orientación y motivación de la conducta del hombre. (40)

La escuela existencialista tenía en cuenta la realidad y la existencia pero entendidas ambas conforme a postulados psicológicos y sociológicos, es decir, la moralidad es la aceptación de lo que es el hombre y tal como es en la realidad y la existencia. Esta visión tendría sus raíces históricas en la concepción Socrática de lo moral, entendida como experiencia vivida y como proceso. (41)

Conviene notar, que tanto la teoría esencialista como la existencialista, la socrática como la aristotélica, entendían la moralidad como algo que existe en el individuo que le impele a actuar de una manera determinada por sí mismo y que no puede actuar de otra manera, bien sea el origen de ese imperativo los valores o la misma existencia. Educar para lo moral es educar para el deber y para la obediencia. Como dice Suchodolski:

" La supeditación de los niños y los jóvenes a un determinado sistema de normas morales, la formación en ellos

del sentido del deber y de la obediencia y de los conceptos de la ética, todo ello ha constituido siempre la esencia de la labor educacional". (42)

Ahora bien, existe otra posibilidad, según Suchodolski, para comprender el origen de la moral y ésta es precisamente la postura que mantiene Marx. Este, con su visión, deshizo la histórica antinomía entre la moral esencialista y existencialista. Para él, ambas eran erróneas, pues no tenían en cuenta la existencia entendida como el campo de la actividad del hombre.

"Marx superó estas antinomias de la ciencia tradicional del hombre porque indicó que el hombre es activo y con su actividad crea la realidad en la cual vive y se desarrolla -en cuanto obra humana- en la historia". (43)

Supuesta esta concepción del hombre la moral debe tener un origen y un contenido esencialmente distinto. ¿Cuál es ese origen?

La moralidad tiene un origen social y nace de la existencia entendida no en términos psicológicos y sociológicos, sino en términos de compromiso y lucha por esa existencia, o con otras palabras, nace de la existencia en cuanto que ésta es reflejo de la actividad del hombre.

"La moral es una expresión de la existencia y de ella dimana el imperativo interno que nos fuerza a tomar determinadas formas de actuación". (44)

La moralidad tiene su origen en el hecho de pertenecer a una comunidad y de luchar por formas de vida mejor:

"La moral social proviene de la pertenencia a la comunidad y su papel como participante en la lucha histórica por el progreso social y unas formas de vida mejores en su país y donde sea." (45)

La moralidad consiste en una integración en la acción concreta en la realidad histórico social (46). La moral nace de la acción y del compromiso del hombre con la realidad en situaciones históricas concretas. La moralidad no tiene su origen en la vida íntima del individuo, ni en los valores supraterrrenales, inmutables y absolutos, ni de conceptos psicológicos o sociológicos de la existencia.

Como vemos, se da un cambio radical en la concepción del origen de la moralidad, se rechazan las concepciones esencialistas y existencialistas, en cuanto no tienen en cuenta la realidad y la característica especial del hombre, que es su capacidad de actuación en el mundo.

7.4.2. Ámbito y contenidos de la educación moral

Ahora bien, desde esta nueva perspectiva del humanismo, la educación moral necesariamente tiene que tener un carácter y un contenido esencialmente distinto de la educación moral.

La educación moral, conforme al nuevo humanismo, no puede consistir ni en la subordinación a los valores absolutos, ni tampoco a los instintos y aspiraciones e inclinaciones de contenido psicológico o sociológico. No puede consistir en la obediencia a normas inmutables, ni potenciar la vida íntima y personal del individuo.

Si el origen de la moral se enraiza en la capacidad de actuación

del hombre, la educación moral debe tener como fin primordial y fundamental, el crear la conciencia del papel activo del hombre en el mundo.

Por eso, con razón dice Suchodolski:

"La educación moral debiera ser la toma de conciencia de la verdad fundamental del papel activo del hombre en la creación de su propio mundo, de la necesidad de participación en la transformación de este mundo en el sentido de la historia, en el sentido de un pleno dominio por parte de los hombres de las condiciones de sus propias vidas". (47)

La gran tarea de la educación moral es concienciar al hombre de las situaciones sociales y de sus deberes sociales, de la responsabilidad activa del hombre por el mundo en que vive. Así se trasladan los objetivos de la educación moral del mundo privado e interior del individuo, a la realidad social, externa y concreta, de tal manera, que los criterios de valoración de la moralidad se hacen patentes y claros.

Parte, pues, la moral nueva que nos propone Suchodolski, de un concepto de hombre como realidad activa, que crea su propio mundo y lo desarrolla en el tiempo.

La educación moral, así entendida, no anula el significado del trabajo sino que lo robustece, ni tampoco anula los impulsos y deseos como motivaciones humanas, sino que objetiva la acción y los motivos humanos, no deshecha las relaciones entre los individuos, sino que afirma que esas relaciones son buenas o malas no por los sentimientos que las embarga sino por la realidad objetiva sobre

las que se sustentan. En términos suchodolskianos, esta moralidad objetiva es la superación de toda alienación que se da en el hombre y en la realidad.

Otro objetivo fundamental de la educación moral, consecuencia de la toma de conciencia del hombre como ser activo en el mundo, es la familiarización con las obligaciones que derivan de la pertenencia a la comunidad y al mundo.

"El principal objetivo de la educación moral es familiarizar al hombre con las obligaciones que provienen de su pertenencia a la comunidad y su papel como participación en la lucha histórica por el progreso social". (48)

Suele decirse que la educación moral debe intentar mejorar el mundo, y la educación moral tradicional mantenía esta manera de pensar, pero esta visión no significaba el cambio real del mundo, sino lo que se ha dado en llamar los pequeños avances, el "positivismo", las pequeñas mejoras, en resumen una "aurea mediocritas", típica de la moral burguesa. Pero esto no basta para la educación moral que se propugna, hace falta luchar radicalmente y comprometerse en la lucha hasta el final.

"Hemos de percatarnos, por el contrario, que la educación moral consiste en despertar en el hombre el afán de actuar y luchar por un futuro mejor para su nación y para el mundo". (49)

No deja de haber teorías que mantienen la inconveniencia de educar al alumno en este sentido, como por ejemplo, la teoría liberal, que opina que no es correcto desde el punto de vista moral influir en el prójimo, sino que hay que dejarle el desarrollo a su propio criterio, así se le libera de los conflictos síquicos

que pueda padecer. Pero Suchodolski, no es partidario de esta manera de pensar y así lo afirma:

"... no vemos por qué razón la educación moral del individuo a través de otro individuo pueda ser inadmisible desde el punto de vista moral". (50)

La responsabilidad del educador es orientar al alumno con adecuados criterios de valoración de su conducta.

La educación tradicional, para luchar contra el liberalismo se aferraba al modelo del pasado, pero hoy día esos "ideales" irrealizables ya no tienen sitio en una educación para el futuro, como la que pretende el socialismo. Ni la teoría liberal ni la tradicional valen para hoy. Ni el educador debe abandonar al alumno a su suerte, ni debe yuxtaponer el modelo del pasado al presente. El estudio del desarrollo de la civilización, con la ayuda de las ciencias sociales sitúa al hombre en la realidad que le toca vivir y en su significado concreto. Educar moralmente es situar al hombre en el contexto social de su vida diaria.

La pregunta que ahora hay que plantearse es la siguiente: ¿Cómo educar en este sentido moral a los alumnos?.

A través del conocimiento y de la acción. Los dos aspectos son esenciales y deben ir íntimamente ligados en cualquier educación moral. Hay que entender que el conocer es también conducta, como ya hemos explicado al exponer los fines de la educación propuestos por Suchodolski. El pensar es actuar y el actuar es pensar. La práctica es teoría y la teoría es práctica.

Así como es difícil en el arte separar el conocimiento del comportamiento artístico y en lo científico el conocer y la actividad concreta, lo mismo se puede afirmar de la educación moral. El conocer la realidad implica necesariamente un comportamiento concreto.

Ahora bien, cuando hablamos que la educación moral consiste en proporcionar a los alumnos un conocimiento de la realidad social concreta, conviene precisar este concepto. Y la precisión no es inútil. ¿Qué tipo de realidad social concreta es la que queremos que conozcan los alumnos?. ¿Una realidad objetiva o subjetiva?.

"... si la sociedad es ante todo un conjunto de hombres ligados por vínculos recíprocos de contactos y dependencias, o es ante todo una determinada estructura -cosas e instituciones- que condicionan las acciones de los hombres y sus relaciones". (51)

Como ya conocemos por nuestra exposición anterior sobre este tema, la sociedad para Suchodolski, no es la consecuencia de un concepto idealista proveniente de las relaciones síquicas entre los individuos, sino material y objetiva que condiciona la vida subjetiva de los hombres y sus relaciones. Esto es importantísimo, pues las relaciones entre los individuos no se basan en los instintos y en los cálculos subjetivos, porque la realidad se convertiría en una ciencia psicológica, sino que se basan en la realidad objetiva de las instituciones sociales y de los productos de la acción de los hombres, una realidad creada incesantemente por los mismos hombres.

Como dice el autor:

"El trabajo y sus instrumentos, la técnica y el mundo de las máquinas, la cultura y sus obras, las leyes y las instituciones sociales, he ahí el ambiente en el cual el hombre moderno vive y en el que se forma". (52)

Este conocimiento de la realidad es la premisa fundamental de cualquier educación moral auténtica.

¿Cómo transmitir este conocimiento?

Uniendo la teoría con la práctica. Ayudando al alumno a través del análisis, el significado de la evolución histórica real de la sociedad y enlazarlo con la experiencia. Haciendo ver a través del conocimiento, cómo la sociedad objetiva de la que venimos hablando y las instituciones que la forman, tiene un origen histórico, de donde nace el presente, y también que tiene un futuro. Clarificando que las leyes generales de la evolución histórica se realizan en unas condiciones concretas de vida que los hombres sufren y experimentan. De esta manera el conocimiento se transforma en experiencia vivida y capta al individuo. Pero no basta el unir lo teórico general y concreto, ni las leyes con la experiencia, es necesario unir el conocimiento con la práctica. No basta asimilar hay que practicar.

El conocimiento que hay que proporcionar a los alumnos sobre la realidad social de la que venimos hablando, conlleva como carácter esencial descubrir, a través del análisis histórico, de dónde nace el presente y sobre todo hacia dónde tiende el futuro.

El encontrar las raíces del acontecer social es encontrar las raíces de la educación moral. No se trata de una educación basada en lo que fué la historia, sino en lo que ha dado origen al presente. (53)

Por eso, educar en el conocimiento científico de la realidad es analizar la historia y sacar las conclusiones pertinentes. No bastan los principios eternos, que afectan solamente a la intencionalidad del individuo y no se ponen en práctica, con lo que estaríamos situados en un conocimiento puramente nominalista, es un conocer unido a la concreción del mismo en la vida diaria.

Así, pues, el contenido esencial de la educación moral consiste en unir el conocimiento de la realidad social y la organización de la actividad social de los alumnos.

"El programa que presentamos, programa que comprende la formación en el ámbito de la ciencia de la realidad y la organización de la actividad social de los jóvenes, constituye el contenido principal de la educación moral". (54)

7.4.3. Las relaciones interhumanas

¿Cómo hay que concebir las relaciones entre los hombres, de acuerdo con el concepto de moralidad que venimos explicando?.

La moral tradicional entendía que las relaciones entre los hombres provienen de criterios subjetivos, pertenecientes a la vida privada de los individuos, pero que no estaban fundamentadas en

el ser social de hombre.

La adecuada educación moral debe regir las relaciones del hombre con el hombre, no sólo en cuanto éstas son personales y directas, sino sobre todo y ante todo en cuanto estas relaciones se enlazan en un mundo subjetivo, que ellos crean y del que son responsables.

Si las relaciones entre los hombres, hasta ahora, estaban regidas por el egoísmo individual y el egoísmo de grupo, que afectaban só lamente a la esfera privada y eran consecuencia de criterios de amor al prójimo, como postula el cristianismo, ahora las relaciones sociales entre los hombres hay que entenderlas como relaciones sociales concretas. (55)

Estas relaciones vienen iluminadas intelectualmente por los orígenes del enfrentamiento histórico entre los hombres y que ha dado lugar a relaciones de lucha y dominio del hombre por el hombre. Es claro, para Suchodolski, que en los individuos se da un retraso síquico, que no les ayuda a estar a la altura de las nuevas condiciones creadas por el cambio social objetivo.

Y aquí toca un punto, a mi juicio, muy fundamental. Suchodolski cree que aunque se han dado cambios objetivos en la realidad social, como consecuencia de la nueva sociedad socialista, los hom bres no cambian tan rápidamente como él desearía. Esta idea la vemos repetida varias veces como hemos visto a lo largo de la obra de Suchodolski. Por eso afirma que es necesario educar a los hombres a que abandonen el egoísmo, y puesto que las circunstan-

cias externas ya han cambiado, no queda más remedio que insistir en la creación de sentimientos de igualdad y comunidad, de acuerdo con las nuevas condiciones. Esta es una de las más claras contradicciones a mi modo de ver en las que cae Suchodolski. Si resulta que el hombre es lo que son las relaciones sociales, y cambiadas éstas, cambia el hombre. ¿Por qué sigue siendo el hombre egoista?. Esta es una pregunta a la que no puede responder Suchodolski. Decir que quedan residuos síquicos que no están a la altura de las circunstancias es una pobre respuesta. Y todavía me parece más pobre, el intentar remediarlo insistiendo en lo que ha sido toda la tarea clásica de la educación moral: mejorar el corazón del hombre.

7.4.4. Formación del carácter

Siempre se ha entendido como una de las grandes tareas de la educación moral, la formación del carácter. ¿Cómo enfoca Suchodolski este tema?.

Para él, la educación del carácter entendida al estilo tradicional, no tenía en cuenta la problemática social. La educación del carácter se entendía como formación en los valores perennes, independientes de la época y de las circunstancias en las que el individuo tenía que vivir, eran valores metahistóricos. Esta educación se reducía a la relación educador-educando nada más. Más aún, la educación del carácter se entendía como la formación del "hombre", dejando la educación del "ciudadano" para lo que se llamaba

la educación social. Precisamente, porque esa educación no tenía nada que ver con la realidad social, se creía que se podía formar el carácter a través de la lectura y la meditación y a través de la imitación de otras personas propuestas como ejemplo a seguir. Pero para Suchodolski la educación del carácter tiene un aspecto esencialmente distinto, éste solamente se puede formar a través de la actividad concreta y real. El carácter no se forma con ejercicios de la voluntad ni en la búsqueda voluntariosa de la virtud. Todas las virtudes son tales, cuando se manifiestan en situaciones concretas, lo demás son deseos, aspiraciones, buenas intenciones. Por eso educar el carácter debe consistir en la manififestación de tales virtudes en la práctica diaria.

"Todo demuestra que la formación del carácter debe realizarse en situaciones concretas, en relación con obligaciones concretas de la vida, venciendo tentaciones concretas y superando dificultades concretas". (56)

Algo semejante se puede decir de la imitación de modelos como formación del carácter del alumno. Este aspecto es muy característico de toda la educación moral tradicional. Pero se cae en el mismo defecto que se apuntaba antes. Los modelos no están anclados en la realidad histórica y no son válidos para todas las circunstancias y momentos. Por eso afirma Suchodolski:

"La pedagogía de los modelos DEBE INTEGRARSE EN LA PEDAGOGIA CONCRETA en las condiciones existentes". (57)

El educador puede proponer modelos, pero uniéndolos a las circunstancias concretas y al análisis de las situaciones de la problemática actual.

7.4.5. Educación para la libertad

Difficilmente se puede tratar la educación moral sin tocar el tema de la educación para la libertad. Este tema, le juzgo muy fundamental también para esclarecer el concepto y el contenido de la educación moral en Suchodolski.

Si, como hemos visto anteriormente, las relaciones humanas se fundamentan en la cooperación mutua para el cambio de la realidad social, cabe preguntarse si el hombre es libre en esa cooperación, o si necesariamente se ve impedido a aceptar esa realidad social tal como la entiende Suchodolski.

Si se admite la libertad individual, hay que admitir también que sería algo perteneciente a la esfera personal e intransferible del hombre. Pero yo dudo de que ésta será la manera de entender la libertad de Suchodolski. El no admite entes metafísicos, ni inmutables ni perennnes, ni religiosos ni laicos. Por eso, con toda razón, Suchodolski dice que plantean la educación moral como una opción entre educar en libertad o en dictadura no es correcta; esto es una reliquia proveniente de la educación liberal y tadicional. Suchodolski propone otra alternativa que es elegir entre el orden y el caos.

"La alternativa que nosotros enfrentamos es de otra naturaleza: se trata de optar entre el orden y el caos, el caos provocado por la falta de dirección de los procesos sociales, el orden resultante de una cooperación consciente y planificada". (58)

He aquí expuesta, con claridad, la tesis de Suchodolski sobre la libertad. Cuando se defiende la libertad individual, parece ser que cree el autor que es optar por el caos, por lo que a cada uno le venga en gana. Hay que optar por el orden, que según él, es una libertad planificada, que libera del caos y de la explotación del hombre por el hombre.

¿Pero en qué consiste este orden planificado?

"La realización de una planificación así concebida requiere la libre y consiguiente cooperación de los individuos y de los grupos. Y esta es la tarea de la educación para el futuro: preparar a los jóvenes para la cooperación social sin que la superación del concepto anárquico-individualista de la libertad conduzca a soluciones de tipo dictatorial". (59)

La hipótesis de Suchodolski es, que cooperar con la sociedad socialista es la máxima realización de la libertad, y que lo demás es el caos, proveniente de la libertad individual. Pero la pregunta que hay que formular es la siguiente: ¿por qué tiene el hombre que cooperar necesariamente como la sociedad socialista?. ¿No es ésta concepción de la libertad de Suchodolski un fatalismo social?. El argumento del autor parece ser la siguiente: Porque la sociedad socialista es la buena, el cooperar con ella es la máxima expresión de la libertad del hombre. Pero precisamente está por probar la premisa fundamental, es decir, que la sociedad socialista es la buena y la única buena.

El orden debe provenir de la libre voluntad de los individuos, cuando estos son libres de escoger el tipo de vida que quieran, pero el orden no es anterior a la libertad, como entiende Sucho-

dolski. Cuando él sustituye, como función de la educación moral, el elegir entre libertad y dictadura, por el orden y el caos, lo que hace es quitar la libertad individual y convertir la educación moral en una necesidad social y grupal.

Suchodolski rechaza, pues, la educación moral que conduzca a una libre opción individual, una educación moral que reconozca el de recho inalienable del individuo a elegir libremente cualquier ac tividad. No es extraño este proceder de Suchodolski ya que re chaza, como vimos anteriormente, cualquier principio que no sea la realidad históricamente configurada y científicamente aplicada.

7.4.6. El problema del mal

Existe otro tema fundamental que también está relacionado con la educación moral y es el problema de la existencia del mal en el mundo. El problema del mal, es un tema de profundo desacuerdo y angustia para muchas personas.

Si antes del socialismo, el mal se explicaba por razones religio sas y como explicación del mal que anida en el corazón del hom bre, como intentaba hacerlo la teodicea, a juicio de Suchodolski, hoy día estas razones no son suficientes para explicar el mal.

Si con la sociedad socialista, y ésta es su máxima aspiración, el hombre es dueño de sí y de las circunstancias que le rodean, si se ha despejado del campo de los ideales y de la acción del hom-

bre, todo vestigio, religioso y metafísico, de tal manera que él se erige en creador y responsable de todo cuanto acontece en el mundo, sin las condiciones sociales objetivas, que a juicio de los socialistas, eran la causa del mal en el mundo y en el hombre, ¿por qué sigue existiendo el mal en el mundo?.

Como se pregunta Suchodolski:

"Dado que los hombres disponen de este poder y organizan la propia vida, ¿por qué continúa existiendo el mal?. Esta es la pregunta central". (60)

El educador no puede dejar de lado esta pregunta, sobre todo cuando se intenta educar sobre unas bases laicas. De tal manera que esta pregunta es la más focal que tiene que hacerse el humanismo socialista. Esto lo admite Suchodolski:

"Esta es la pregunta central para todo el humanismo moderno". (61)

La pregunta sobre el mal, ya se la formularon en el Renacimiento, que, como sabemos, se enfrentó de lleno con este problema; esta preocupación aparece con claridad desde Bosch a Bruegel, de Leonardo da Vinci a Durero, desde Erasmo de Rotterdam a Moro, Cervantes y Shakespeare. Y esta inquietud es también típica de nuestra juventud actual, tanto del mundo capitalista como socialista. No hace falta extenderse en este aspecto de la juventud actual.

¿Cómo solucionar el problema?.

Suchodolski opina que una respuesta, que no pondría en peligro

los principios fundamentales del socialismo, sería que el mal, no es más que un residuo de épocas pasadas en las que el hombre no tenía dominio sobre la naturaleza. ¿Pero cómo erradicar ese vestigio del mal?. Esta pregunta no deja de ser acuciante para el sistema socialista.

¿Luchar contra el mal?. Esta actitud sería como un remedio del quijotismo, y nos impelería a luchar contra los molinos de viento.

¿Aceptar la realidad como es?. Esta actitud no deja de llevar consigo una carga de cinismo, impropia de una actitud valiente de la juventud.

Hay que ir por lo tanto más allá del quijotismo y el oportunismo y del cinismo. La juventud no es ni heróica ni nihilista.

¿Cómo solucionar pues el problema de manera eficaz?. Estas son las palabras de Suchodolski:

"Para salvar en el corazón de la juventud la fé en el hombre deberíamos consolidar en ella la capacidad de acción social, deberíamos formar consecuente y sistemáticamente tanto una indestructible fé en el valor de los ideales socialistas de convivencia, como una postura razonable y crítica con relación a los resultados hasta ahora logrados en su realización". (62)

No deja de ser curiosa la respuesta de Suchodolski al problema del mal.

Su argumentación parece ser la siguiente: existe el mal en la so-

ciudad socialista, pero no existe por culpa de ella sino por otras razones; como la sociedad socialista es la buena, hagamos que las personas tengan fé en ella y desaparecerá el mal. Sin em bargo, a mi juicio, queda sin responder el por qué del mal, precisamente en la sociedad socialista, en la que las condiciones objetivas, han hecho desaparecer las causas del mal en el hombre y en el mundo, según dicen los autores.

Responder que el problema del mal se solucionará en el futuro dentro de la sociedad socialista, no deja de ser una utopía, a la que tanto nos tienen acostumbrados los autores socialistas.

Si el mal se vence, como vemos, por la fe y la actuación y el compromiso del hombre con el mundo, educar moralmente significa hacer consciente al individuo de su compromiso con las instituciones sociales.

¿Pero por qué la civilización socialista tiene en sí unos valores y unas normas, que a través de los análisis racionales de las mismas se descubren como universales y generales?. La realidad se debe explicar por sí misma y la moralidad al tener un origen social es objeto de análisis científicos igual que todos los fenómenos de la vida social. (63)

De nuevo, no deja de ser chocante que Suchodolski niegue la validez de valores generales y universales a cualquier otra teoría que intenta explicar la moralidad y se los atribuya a su propia teoría.

Puesto que la sociedad socialista reúne en sí los requisitos válidos para fundamentar la moralidad, se puede exigir fé y acción en ella y se puede exigir el compromiso de la acción.

"La acción de moralización del hombre organizada en la ausencia de la transformación de sus condiciones de vida social no puede prosperar, ni mejorar realmente a la gente". (64)

7.4.7. Técnica, arte y moralidad

Suchodolski hace ver la importancia que tiene para el hombre actual la reconciliación con la técnica y el arte para su vida moral. El cree que la concepción de la técnica como fuente de oposición al auténtico humanismo no es más que una vuelta a la vida natural, a los valores espiritualistas, a la interiorización y a la independencia de la realidad. El contraponer la técnica con el humanismo no significa más que una huida de la realidad y una liberación del satánico mundo de la técnica. Todas estas ideas están presentes de una manera u otra en la juventud actual.

Precisamente la reconciliación de la técnica con el humanismo, es una de las grandes tareas de la educación moral, porque como vemos, del divorcio de ambas se desprende una concepción completamente errónea de la moralidad.

"Desde este punto de vista la moderna problemática de la educación moral no se debe definir en la amenaza de los valores humanísticos por parte de la técnica sino en la prospectiva de una siempre más plena realización de estos valores gracias a la técnica. En la formación del moderno comportamiento moral, debemos reforzar la tradicional hos

tilidad que separan los técnicos y los humanistas, debemos indicar las vías y los métodos para una colaboración". (65)

Algo semejante se puede decir de la educación a través del arte:

"Una educación hábilmente conducida a través del arte realiza.... las directrices principales de la educación moral". (66)

7.4.8. ¿Existe un por qué al que responder?

Nos queda por fin el gran tema del por qué del hombre tiene que actuar de una manera moral.

Suchodolski se pregunta, si el hombre tiene una moralidad o si el hombre es moral.

Si admitimos que el hombre tiene una moralidad, queremos decir, según Suchodolski, que el hombre tiene que atenerse a unas normas y reglas determinadas que exigen obediencia y control. Si admitimos que el hombre es moral, significa que hay algo interno al hombre que le hace actuar de una manera determinada y que no puede obrar de otra manera. Suchodolski naturalmente rechaza ambas concepciones.

El hombre es moral como consecuencia de la actuación existencial, pero no antes:

"Si queremos que el hombre sea moral debemos tomar las medidas para dotar su 'manera de vivir' con una calidad definida, hacerla que asuma tal modo de vida que su conducta moral sea una expresión de su misma existencia". (67)

¿Existe un por qué de la conducta moral?

El por qué es necesario, según Suchodolski, cuando la moralidad es cuestión de obligaciones y normas, pero no cuando la moralidad es el reflejo de la existencia:

"Cuando la moralidad es el reflejo de la existencia humana, en tal caso, asume un carácter de necesidad personal que induce a actuar de esta manera y no de otra. Pues nadie es capaz de cambiar su propia vida, que es su vida auténtica. Así arraigada la moralidad no requiere ninguna fundamentación ni justificación: el hombre debe vivir así. Y entonces ya no tiene importancia la pregunta del por qué, pues actúo así porque así soy: tal es la respuesta definitiva y suficiente en sí". (68)

No puede ser más clara la proposición de Suchodolski, el hombre tiene que vivir la vida y no hay que preguntarse nada más. El comprometerse con ella de acuerdo con la categoría del análisis científico de la misma, es actuar moralmente.

Precisamente, Suchodolski dice que esta visión de la moralidad entronca con la corriente europea más avanzada sobre este tema. La educación moral es, pues, integración en la acción concreta, en la lucha por el progreso histórico, que enlaza con las corrientes radicales del Medievo y del Renacimiento, con Rousseau y Pestalozzi. (69)

La educación moral es conocimiento de las leyes científicas que rigen el universo, es compromiso personal con el progreso, es des-
hacer la dicotomía de la vida interna y externa, del hombre verdadero y el hombre real. Es la renuncia a todo origen supraterranal, metafísico, religioso o laico, de la norma de la moralidad.

No hay ninguna por qué al que contestar. El hombre asume la existencia y al comprometerse con ella de una manera científicamente aprobada, encuentra toda norma de comportamiento, ser fiel a ese compromiso es convertirse en un hombre moral.

7.4.9. Observaciones

No quisiera incidir en un tema que he tocado anteriormente y es el tema de la libertad. Opino que Suchodolski se acerca a un determinismo social, necesariamente proveniente del análisis científico de la realidad socialista como la única y la buena; siendo esto así, el hombre no tiene más remedio que cooperar. ¿Pero es esto libertad?. La moralidad queda circunscrita a la actuación del hombre en la realidad, pero decir que toda la problemática del por qué de la moralidad se soluciona por la necesidad del hombre de vivir su vida, no responde nada. Es evidente que el hombre vive la vida, ¿pero por qué tiene que vivir esta vida de una manera y no de otra?. Suchodolski desecha de plano toda moralidad que no sea la exteriorización del hombre en la acción ¿dónde queda la moralidad del hombre consigo mismo?. ¿Dónde la moralidad de las relaciones del hombre con los demás?.

La visión de la moralidad que propone Suchodolski es una consecuencia necesaria de su negación de toda metafísica, y de todos los valores provenientes del espíritu humano.

Si vimos que su antropología intentaba lograr que la existencia

fuese el origen de la esencia y al tratar de los fines y del concepto de educación que ésta fundamentase el ser del individuo sobre el actuar, no es de extrañar que su concepto de moral, corra por líneas paralelas; el origen de toda realidad es la existencia.

Hay un concepto muy importante que no puedo dejar de mencionar y es el tema de la moral, tal como la entiende Suchodolski bajo el carácter social.

La moral suchodolskiana es ante todo una moral social tanto en su origen como en su contenido. Entiendo que la moral debe tener una manifestación social, aspecto, que aunque radicalmente verdadero en el mensaje cristiano, tal vez se haya visto obscurecido con el transcurso del tiempo, aislándose en una moralidad excesivamente individualista y espiritualista; este mensaje social de la moralidad lo juzgo muy positivo en tratamiento de Suchodolski, moral social que debe tener su influencia en las estructuras y en los ámbitos de toda la actividad humana. Pero admitiendo este mensaje positivo de la moral suchodolskiana, a mi juicio, queda todavía en el aire un problema radical y es, si la moral debe tener un carácter social, que admito, y si el origen de la moralidad es social. He aquí mi discrepancia con el autor, discrepancia que abarca en general toda la obra de Suchodolski. El enfoque cristiano y el marxista no se deberían diferenciar en la proyección social, sino que se diferencian de hecho en el origen de la moralidad. El cristiano y el marxista no se deberían diferenciar en la búsqueda de una mayor justicia, pero se diferencia de hecho en el por qué de esa búsqueda. No se deberían diferenciar en la preocupación por

el hombre, pero se diferencia de hecho en entender qué es el hombre. Son, pues, dos concepciones tan radicalmente distintas en su origen, que difícilmente puede haber un acuerdo en ese tema. Suchodolski, rechazada toda concepción metafísica, religiosa, espiritualista del hombre, hace de la existencia y su compromiso con ella el origen de la moralidad, vivir la vida es ser moral, para el cristiano la moral no proviene de la existencia, sino del ser de tal manera constituido que actuar moralmente significa un compromiso con él, con los demás y con la existencia. Es decir, dos concepciones antropológicas radicalmente distintas. De esta diferencia ontológica nace una moralidad diversa.

7.5. HACIA UNA NUEVA COMPRESION DE LA EDUCACION FISICA

Suchodolski no trata con amplitud el tema de la educación física, aunque indica que es una de las tareas esenciales de la educación tradicional. Personalmente voy a unir la educación física con la educación a través del trabajo no porque la concepción socialista del trabajo sea lo mismo que la educación física tradicional, sino porque en ambas subyace algo común y fundamental: la formación del hombre total y multifacético no solamente se consigue con la educación moral, intelectual y estética, sino también con la actividad física. Uno también la educación física con el trabajo porque Suchodolski, que tan amigo es de encontrar las raíces de su pensamiento en la cultura europea, tiene un artículo sobre la educación física en el periodo de las Luces, en la que hace ver que ya en aquellos tiempos la educación física intentaba ser la superación de la dicotomía del hombre espiritual y material, de la teo-

ría y la práctica, del pensamiento y la acción y precisamente éste me parece un elemento fundamental en la concepción suchodolskiana de la educación mediante el trabajo.

La importancia mayor de la educación física en la educación, como método de potenciación de la formación multifacética del individuo, la encuentra Suchodolski en el período de la época de las Luces.

Había tres grandes centros de esta pedagogía de la educación física durante este período.

El primero se sitúa en Rousseau. Ya sabemos que el sistema pedagógico de Rousseau se basaba en los supuestos de conformidad con la naturaleza, en la creencia del crecimiento espontáneo y funcional del alumno. Todo esto intentaba conseguir las condiciones para un crecimiento armónico del alma y del cuerpo del alumno. Los niños debían ejercitarse lo más posible.

"Estos ejercicios de acuerdo con Rousseau, ejercían influencia no sólo sobre la salud, tenían también su importancia en la formación de la mente". (70)

La actividad física también proporciona la educación moral:

"Si tiene que obedecer al alma, el cuerpo tiene que tener fuerza: un buen siervo tiene que ser fuerte". (71)

La ligazón entre los ejercicios físicos y otros campos de influencia educacional es muy claro en Rousseau.

Para Suchodolski no se trataba sólo de cuestiones relacionadas con la salud y la eficiencia individual, sino que la educación física, así entendida, abarcaba la cultura y los intereses sociales y estatales. El objetivo de esta educación se llevaba a cabo a través de juegos públicos, competiciones, celebraciones. La mayor parte de las sugerencias de Rousseau sobre la educación física se encuentran, como dice Suchodolski, en Notes on the Polish Government. Rousseau exigió la educación física universal y obligatoria en las escuelas.

La importancia, pues, que concede Rousseau a la educación física es transcendental, como dice Suchodolski:

"No sería exagerado si afirmamos que se debe solamente a Rousseau el que la educación física tuvo su propia teoría integrándola con el aspecto completo del proceso educativo y con todo el individuo y la vida social de las gentes". (72)

Suchodolski propone como la segunda escuela la llamada Filantrópica, situada fundamentalmente en Alemania, que intentaba responder a las exigencias más progresistas de la clase media y crearon un sistema educacional de acuerdo con toda la población, aún la más pobre. El centro de esta escuela era Dessau, donde J.B. Basedow abrió en 1774 un gran centro educativo. Después se hizo cargo del centro J.M. Campe (1746-1818) y cooperó con él E.C. Trapp. En 1785 C.G. Salzmann (1774-1811) abrió un centro similar en Schnepfenthal.

¿Cuál era el ideal educativo de los filántropos?.

"Con relación a la enseñanza los filántropos combinaban las tradiciones religiosas de la vida interna con un enfoque más moderno, hacia las tareas sociales y económicas de las personas; la educación tenía que servir al desarrollo más multivariado posible de la personalidad".(73)

De acuerdo con este enfoque se transformaron los programas tradicionales y se introdujeron ejercicios físicos, juegos, C.H. Wolke (1746-1806) desarrolló la teoría de los juegos de imaginación en los que los alumnos jugaban los papeles de los trabajadores, de Indios, etc.

Finalmente Suchodolski piensa que Pestalozzi fue el creador del tercer centro de la nueva concepción de la educación física.

El punto de partida de la teoría de Pestalozzi fue la inseparable unión con la naturaleza y la necesidad de la verdadera liberación de la humanidad de los lazos de la vida egoísta de los individuos y los estados. Pestalozzi amplió el concepto y la realidad de la educación física:

"La educación física sobre todo, no estará limitada a los ejercicios físicos, llamados en la actualidad gimnasia. Contribuyen, después de todo, a un fortalecimiento general y al desarrollo de las habilidades de los niños, para la formación de cada uno de los sentidos se deben inventar ejercicios separados". (74)

Y siguiendo a los enciclopedistas franceses y adelantándose a Montessori, Pestalozzi soñó con inventar un sistema regular de ejercicios, para unirlos con el arte, la música, el dibujo.

¿Qué relación tiene la educación física así entendida con la educación mediante el trabajo que propone Suchodolski?.

A mi juicio, se da un embrión en lo expuesto anteriormente que tendrá su pleno desarrollo en la educación a través del trabajo. Ese embrión consiste en tener en cuenta la formación multifacética de los individuos, y en las indicaciones que lo físico influye en lo mental y en lo moral. Estas son las raíces culturales europeas y progresistas de las que la teoría pedagógica de Suchodolski bebe y se alimenta.

No es mi interés, ahora, volver a hacer un estudio del significado del trabajo en la sociedad socialista, porque ya lo he hecho anteriormente, quiero indicar brevemente la importancia que éste tiene para las nuevas tareas educativas.

La significación del trabajo para la educación la sitúa así Suchodolski citando a Marx:

"Dentro del SISTEMA FEBRIL como Robert Owen lo ha destacado muy especialmente -escribía Marx- anida el embrión de la educación del futuro, conjugando para todos los niños, que han rebasado una cierta edad el TRABAJO PRODUCTIVO CON LA ENSEÑANZA Y LA GIMNASIA, no sólo como método para incrementar la producción social, sino como único método para formar a unos individuos multifacéticamente desarrollados". (75)

Así, pues, en contra de las expectativas educativas tradicionales en las que el trabajo era una mutilación moral y una esterilidad intelectual, éste se convertirá en las nuevas condiciones en fuente de moral y de intelectualidad, en fuente de desarrollo de la personalidad, en factor de desarrollo multifacético de los individuos, en hombres totales. Con el avance de la tecnología, el trabajo se convertirá en vocación y en necesidad de acción creadora.

Y este es el mensaje educativo fundamental de la educación a través del trabajo: unir lo que la sociedad y la educación clasista y burguesa habían separado:

"Se insertó en el programa de la escuela del trabajo todo lo que la clásica teoría pedagógica había dividido y separado, organizando a la vez la actividad educacional en la esfera del trabajo manual, que anteriormente no se hallaba comprendida generalmente en el programa didáctico". (76)

La educación a través del trabajo no es, pues, ni la educación intelectual, ni la moral, ni la estética ni la física como se entendía al estilo tradicional y en la pedagogía burguesa, sino que se convirtió en el elemento fundamental para la formación de los nuevos individuos en la nueva sociedad, y al vincular el trabajo con la técnica la formación politécnica se convirtió en uno de los aspectos más importantes de la labor educacional.

La escuela del trabajo une teoría y práctica, lo intelectual con la acción, el trabajo con lo moral.

Según Suchodolski, Dewey ha analizado muy bien estos cambios educacionales en el siglo XX. Abogó por la integración de todos los aspectos educacionales.

"Dewey ha enfatizado consecuentemente este aspecto en su trabajo teórico al destacar la unidad dialéctica.. del pensamiento y de la acción, de los rigores lógicos y de las aspiraciones e intereses nacionales, de la expresión intelectual y artística, del trabajo y de la diversión. La obra principal de Dewey, que lleva el título de Democracia y Educación se convirtió en la obra pedagógica clásica de la primera mitad del siglo XX". (77)

La educación socialista, basándose en principios morales y filosó

ficos distintos de la pedagogía burguesa, deshizo la dialéctica, tan clásica de la educación tradicional, entre educación y enseñanza, intelecto y moral.

El alto significado pedagógico del trabajo sólo fué posible alcanzarlo cuando éste dejó de tener las categorías que le había impuesto la sociedad capitalista, categorías de esclavitud, de beneficio, de deshumanización y adquirió con el socialismo el ser el rango esencial del hombre, el factor que lo crea y el factor que lo humaniza. Así entendido el trabajo, es no sólo la base de la existencia y el progreso de la civilización sino la esencia principal de la existencia.

Los cambios en la sociedad y en el trabajo mismo, en las ciencias y en la técnica, van convirtiéndose cada vez con más claridad en el centro intelectual, moral y social del hombre. Se deshará la dialéctica planteada por el capitalismo de trabajo físico y trabajo intelectual. La automatización será una gran aliada para este desarrollo humano del trabajo.

"Nos hallamos ante la perspectiva de una reconciliación del hombre con la máquina cosa que en el pasado ocurría muy raramente... Para todos los hombres se abren, por fin, las perspectivas de un trabajo realmente humano, inteligente y hasta creador". (78)

Con la automación muchos trabajos realizados hasta ahora por los hombres, pasan a ser trabajo para máquinas, con lo que el trabajo humano tendrá una mayor exigencia de teoría y ciencia, aunque no desaparecerá el trabajo manual.

La unión del cambio social, proveniente de la sociedad socialista, y las exigencias de mayor capacidad intelectual y técnica con vertirán al trabajo en la fuente de creatividad y autorealización que siempre debió ser:

"Mientras que el sistema social -como lo hemos señalado- liquidaba las desigualdades sociales habidas a través de los siglos y ligadas con los diferentes tipos de trabajo, simultáneamente el progreso técnico ha de incorporar en ellos cada vez más elementos creadores específicamente humanos, entremezclando y unificando estos dos tipos de trabajo en un conjunto multiprofesional". (79)

Cuando el trabajo se convierte en esta fuente de creatividad y de igualdad social, se logrará uno de los postulados esenciales de la sociedad socialista: una justa y verdadera igualdad social.

"A los mitos tradicionales sobre el trabajo como condena del hombre, expulsado del paraíso por sus pecados y del trabajo de Sísifo como esfuerzo estéril, el futuro contrapone.... el mito auténtico del trabajo concebido como la actividad humana gracias a la cual la realidad se vuelve verdaderamente humana y el hombre, un hombre real y auténtico". (80)

Como hemos intentado exponer las cuatro tareas de la educación tradicional: estética, física moral e intelectual adquieren en la teoría pedagógica de Suchodolski un nuevo sentido. El sentido de la interacción hacia la formación de una personalidad multifacéticamente desarrollada, de acuerdo con los postulados del socialismo y de los avances científicos de la civilización actual. He intentado analizar al mismo tiempo los pros y contras de esta visión suchodolskiana. Las tareas de la educación no son comportamientos estancos sino realidades interrelacionadas, no son tareas exclusivas del espíritu, sino acciones humanas concretas. Si el hombre se define como un ser activo que crea su mundo, las tareas de la

educación hay que enfocarla de acuerdo con esa definición y por lo tanto ya no serán formación intelectual, moral, física y estética, sino educación a través del intelecto, del arte, de lo social, y del trabajo. Toda la teoría suchodolskiana tiene los pros y contras que se derivan de una visión del hombre y de la realidad que niega los principios espirituales, el hombre como entidad en sí misma considera y se centra en la actividad del hombre y en el predominio de la existencia y de la realidad. Las tareas de la educación deben ser la expresión de esa capacidad activa y creadora del hombre.

7.6. LA CIENCIA, LA TÉCNICA Y EL ARTE COMO CONTENIDOS ESENCIALES DE LA EDUCACION

A mi juicio la ciencia, la técnica y el arte constituyen los elementos pivotaes de toda la teoría pedagógica suchodolskiana, son el contenido más radical en el sentido profundo, del pensamiento pedagógico del autor. Toda la pedagogía debe estar permeabilizada del carácter científico, técnico y artístico. Tengo que confesar que también es una de las partes más enjundiosa, rica y sugerente de toda la exposición del autor.

Cuando hablo del contenido de la educación, lo entiendo en el sentido que la visión científica, técnica y artística, según Suchodolski, debe constituir el meollo de toda la labor educativa.

A través de la ciencia, la técnica y el arte veremos desfilar la

búsqueda incesante por parte del autor, del sentido de la vida, de los valores, de una visión laica de la realidad, del poder del hombre sobre el mundo, de su influencia en el trabajo profesional y en la misma educación formalmente considerada, del sentido del ocio, del significado profundo de la ciencia, la técnica y el arte. Si la educación debe responder a estas incesantes búsquedas del ser humano, la educación debe abarcar precisamente ese contenido sin el que toda labor educativa, no sería más que una mera impartición de conocimientos.

Nos acercamos pues al cenit de todo el pensamiento pedagógico de Suchodolski.

Creo que en esta exposición brillarán a gran altura tanto los conocimientos del autor como su gran penetración en los temas más fundamentales de la pedagogía. Más de una vez he indicado que Suchodolski es más un pedagogo teórico que práctico, y en esta exposición veremos con claridad manifestada esta afirmación. Pero, como el mismo autor dice, la teoría alberga en si misma una gran carga de practicidad.

El contenido de la educación que voy a estudiar hay que entenderlo en el sentido de ser fuerte, raíz, base de toda labor educativa.

La visión de Suchodolski es una visión pedagógica desde las coordenadas del modernismo, de la civilización actual, pero que al mismo tiempo, se engarza como también ya he indicado, en la cultura europea.

7.6.1. La ciencia elemento imprescindible para la educación y la vida

Ningún trabajo o profesión humana puede prescindir hoy día de la ciencia. La educación secundaria universal será una gran ayuda para el reto que nos presenta la civilización actual, esa educación ha de estar impregnada del carácter científico, que sirva para elevar las habilidades de los profesionales del futuro. La necesidad de la educación científica proviene también de la mutabilidad de los trabajos que será mayor en un futuro, y que exigirán un cambio en la educación.

"Como resultado, el elevar las cualificaciones cambia su carácter. Implica una vuelta a las disciplinas básicas que han producido nuevas aplicaciones tecnológicas, este crecimiento exige un estudio completo de las matemáticas, física, química y biología, con vistas a dominar los problemas existentes en las nuevas profesiones y empleos. La exigencia de conocimientos en estas condiciones se convierte en una demanda por conocimientos básicos". (81)

La ciencia es, asimismo, fundamental para la elevación de la productividad y la mejora de la calidad del trabajo.

La ciencia y, por lo tanto la educación, jugará un papel importantísimo en el tema de la promoción social; antiguamente había muy poca relación entre la promoción social y la educación entre el cambio del status social y la educación. Porque la educación se reducía a una eficacia material de la misma, significaba mejorar las habilidades profesionales para ganar más, con el socialismo estas condiciones han cambiado según Suchodolski, por eso dice:

"El trabajo profesional será cada vez menos una fuente para poder vivir, y de aumentar los niveles de vida, la educación tendrá cada vez menos en cuenta las condiciones materiales". (82)

La importancia de la ciencia también se manifestará en la necesidad que los individuos participen en la responsabilidad política y social del país.

La ciencia tendrá también una gran influencia sobre el tema del ocio.

"Este análisis de las condiciones sociales para la propagación de la ciencia demuestra cuán diversos son, tanto las necesidades por una educación científica como las tareas que son o se deben llevar a cabo por la propagación del estudio científico de la sociedad". (83)

De lo expuesto se deduce la necesidad que la educación imparta a los alumnos una "mentalidad científica", que es una cualidad necesaria para el hombre moderno, tanto en su trabajo profesional como en toda su vida. La civilización se basa en la ciencia y la educación debe formar las mentes y las actitudes de los individuos de acuerdo a ella.

"La clave de la cuestión no consiste en la transmisión de conocimientos sobre hechos, proporcionar información sobre las síntesis científicas o desarrollar habilidades y capacidad específicas; esto consiste más bien en que la ciencia deje de ser la fuerza externa para la gente y convertirse en un elemento integrante de la concientización". (84)

Esta mentalidad científica es el contenido esencial de cualquier educación que quiera responder a las múltiples necesidades que hemos explicado.

No me resisto a dejar de transcribir unas frases, un poco largas, pero que resumen muy bien ese sentido profundo de la ciencia y la educación y la gran influencia de la ciencia en todo el quehacer humano. Estas son las frases:

"La formación científica es necesaria en el trabajo profesional y en la promoción social y profesional, al igual que para el perfeccionamiento del trabajo; también es necesaria en la labor profesional el nivel creativo o casi creativo de la actividad humana, para satisfacer las ambiciones experimentales e innovadores de los individuos. La ciencia es imprescindible para la actividad social de los hombres, para que pueda asumir las más diversas funciones sociales extraprofesionales y para su participación responsable en la dirección de los asuntos comunes. Finalmente, la ciencia se convierte en una distracción que ayuda a satisfacer la curiosidad personal y las aficiones de todo tipo, siendo además un factor determinante para solucionar los problemas y contestar las preguntas acerca del mundo y del sentido de la vida". (85)

Desde esta perspectiva hay que entender la ciencia como contenido esencial de la labor pedagógica, que no consiste tanto en impartir conocimientos y habilidades cuanto en convertir a la ciencia en la forma de la conciencia interna del individuo.

Una educación auténticamente científica es la solución a tantos problemas del mundo actual, del hastío y el aburrimiento, la esterilidad y la pasividad. Por la ciencia el hombre se convierte en el creador, así como con la técnica y el arte, de su propia realidad.

Si esta educación científica es necesaria, la educación debe cambiar radicalmente:

"En estas condiciones, ante la educación se plantean unas tareas cualitativamente nuevas: debe desligarse de las

tradicionales normas 'elitistas', según las cuales la iniciación a la ciencia y el arte debe reservarse para un grupo reducido de individuos; debe promover la externa y nueva problemática de la generalización de la cultura científica, artística y técnica..... una educación a través de la ciencia, la técnica y el arte". (86)

Tanto la ciencia, como la técnica y el arte se deben concebir como realidades interrelacionadas, no como sucedió en el siglo XIX, que dió lugar a instituciones separadas: los centros de enseñanza técnica y las instituciones de investigación científica. Hoy día es difícil concebir tanto la ciencia como la técnica separadas de la vida real. Desde el punto de vista del trabajo profesional, hay que organizar la enseñanza y la formación científica en los centros de enseñanza media teniendo como objetivo: "la profunda vinculación del individuo con la ciencia". (87)

Esta educación científica, que postula Suchodolski, es en última instancia, una reconciliación del hombre con la ciencia, que no consiste solamente en una cuestión exclusiva de divulgación del saber, sino que es ante todo el que:

"... el hombre podrá impartirle a su existencia una forma científica y al mismo tiempo desarrollar al máximo todos los aspectos de su vida". (88)

Pero cabe preguntarse si la escuela está a la altura de estas exigencias que se le plantean. Suchodolski es de la opinión de que no, aunque la respuesta pueda parecer un poco pesimista:

"En primer lugar, toda la organización escolar... todo ello tiene un carácter estático... Pues el ritmo del progreso científico es siempre más rápido que el de la dinámica de la organización escolar. En segundo lugar, los nuevos resultados de las investigaciones científicas muy particularmente de la nueva problemática de las mismas son

siempre más difíciles que los resultados ya superados y los problemas ya resueltos". (89)

Si queremos que la escuela sea realmente un centro de ciencia, que es, como hemos expuesto el factor fundamental de la vida profesional y social de los individuos, tiene que hacer un gran esfuerzo pedagógico, tiene que cambiar los métodos didácticos, la dotación de los centros.

Pero ¿qué queremos decir con la educación científica en la escuela?

No se trata de que sea un tema concreto de la enseñanza escolar, sino que debe ser una orientación en la labor didáctica y profesional, algo que debe convertirse en la propia vida del individuo, algo que pervade todas las asignaturas concretas y las engloba en eso que llamamos el pensamiento científico. Por eso, con toda razón, Suchodolski opina que la ciencia es el meollo de toda la educación.

"La historia de la ciencia, se convierte, pues, en un elemento fundamental no solamente para la formación de los respectivos trabajos científicos, sino así mismo para la enseñanza general y profesional en todos sus ámbitos". (90)

La educación que sepa dar ese sentido científico al quehacer educativo será capaz de hacer entender lo que es lo más importante de toda la tarea educativa, la liberación del espíritu humano y los derechos del hombre, una educación que convierte al hombre en un ser auténticamente cognoscitivo, impregnándole de una visión laica de la realidad y de la vida, y liberándole de las ataduras

ideológicas a las que ha estado sometido durante tantos siglos; educar en la ciencia es integrar al hombre en la corriente auténticamente histórica y poderosa de nuestra época.

7.6.2. Contenido de la historia de la ciencia

Hemos estudiado la importancia que Suchodolski otorga a la ciencia y al estudio de la historia de la ciencia en la educación.

A través de la ciencia y de su estudio se intenta el dominio de la naturaleza y de la historia para beneficio de toda la humanidad. El conocimiento de la ciencia es la respuesta a una necesidad creciente de la participación de las masas en el trabajo productivo y en la vida social, todo ello exige una visión científica del mundo. La historia de la ciencia es la historia del pensamiento luchando por un conocimiento cada vez mayor de la realidad, contra todo lo que impide el desarrollo de la razón, a través de la ciencia se unen la teoría generalizadora y la productiva, entre el intelecto y la fuerza de las manos, a través del estudio de la ciencia se pone de manifiesto los lazos que unen el progreso social al progreso del conocimiento, permite comprender el desarrollo de las ideas, la lucha de lo viejo con lo nuevo, la lucha del método dialéctico y materialista con las concepciones metafísicas e idealistas.

¿Pero qué ciencia o qué historia de la ciencia debemos enseñar?

¿Es la historia de las ciencias, la historia de las ciencias naturales o abarca algo más?

Hay que admitir que el contenido de la historia de la ciencia ha cambiado mucho desde la antigüedad hasta nuestros días. Y esto por múltiples razones:

1. La ciencia se está desarrollando
2. La posición social de la ciencia cambia
3. La visión del desarrollo de la humanidad cambia

Hoy día es difícil no incluir en la historia de la ciencia, las ciencias humanas y sociales, pero entendidas, no como una rama más de la historia de las ciencias, sino como una manera de percibir totalmente las implicaciones de ciertas creencias, se intenta que sea una historia completa de la ciencia, que trate con todos los esfuerzos cognoscitivos multidireccionales del hombre.

Por lo tanto, la división tradicional de las ciencias, según el autor, no es adecuada,

"Primero y más importante, la división tradicional de la ciencia en ciencias interesadas en la naturaleza y la que estudia el hombre y la sociedad no parece ser ya nada satisfactoria". (91)

Si queremos que la historia de la ciencia de la naturaleza se humanice y socialice hay que introducir en ella al hombre y la sociedad. Porque el hombre no vive fuera de la naturaleza, ni la naturaleza se entiende sin el hombre.

"Pero hoy día al hablar cada vez más del carácter científico de la integración humanista y social sobre la naturaleza, se ha extendido a los estudios del hombre y la sociedad, deberíamos al mismo tiempo percibir sus consecuencias

para la determinación del contenido de la historia de la ciencia". (92)

Si este es el enfoque verdadero de la historia de la ciencia, ten dremos que buscar en el tiempo pasado los elementos esenciales de esta historia.

Esto que propone Suchodolski no deja de ser controvertido sobre todo en algunos países anglosajones, pero el autor sigue insis- tiendo que al fin vencerá la tesis que el propugna:

"Cualquiera que sea el tema de esta controversia, es indudable QUE SEREMOS testigos de la rehabilitación científica de las disciplinas humanas y sociales, de la extensión de la noción de 'ciencia' que englobará las ramas del conocimiento sin excepción". (93)

¿Por qué se ha mantenido la diferencia histórica entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales y humanas?.

Se suele argumentar que las ciencias naturales se ocupan de lo con creto y las segundas de las cosas espirituales, y la ciencia no debe ocuparse de cuestiones espirituales que no son concretas y medibles.

"Estas concepciones sobre las diferencias que existían entre las ciencias naturales, no se admiten por la filosofía de nuestros días, sin embargo, se continúa creyendo que existe cierta diferencia entre las unas y las otras, en el sentido que las primeras se ocupan de la naturaleza y las segundas del hombre". (94)

La diferencia es clara, pero no como lo intentaban entender los idealistas, marcando una diferencia esencial entre el espíritu y la naturaleza, para Suchodolski esta diferencia no es clara.

Me interesa hacer notar de nuevo que a través de la historia de la ciencia estamos de alguna manera fundamentando las mismas raíces y el contenido más esencial de la pedagogía suchodolskiana, y nos vamos acercando a un gran tema fundamental de toda su pedagogía. Cuando el autor habla de que hay que incluir en la ciencia al hombre y la sociedad, nos está planteando pedagógica y filosóficamente un tema fundamental, que implica una visión completamente distinta a la tradicional tanto de la ciencia como del hombre.

Suchodolski, al postular que se incluya en la historia de la ciencia tanto las ciencias de la naturaleza como las del hombre y lo social, rompe al mismo tiempo con el carácter homogéneo y místico del conocimiento científico. Las críticas a Rickter y Windelband que trataron de demostrar la diferencia de tipo de conocimiento que se dan en las ciencias naturales y matemáticas y las humanísticas, es decir, un conocimiento generalizado y un conocimiento individualizado, manifiestan lo inexacto de esta argumentación. Por eso dice Suchodolski:

"En la actualidad es posible observar con toda claridad de qué manera se desmorona el tradicional concepto monístico que degradaba las ciencias humanísticas y sociales". (95)

Piaget intentó la creación de una disciplina especial, la epistemología genética, para demostrar el origen de los diferentes tipos de conocimientos. Suchodolski opina que esta postura de Piaget no es correcta.

¿Por qué mantiene Suchodolski este punto de vista?. Creo que podemos responder con fundamento a esta pregunta, afirmando que ya no

se puede hoy día admitir que la naturaleza se entienda fuera del hombre ni el hombre fuera de la naturaleza.

Marx fué el primero en ligar las actividades del hombre al mundo de la naturaleza, concretándola en el mundo de la técnica y de la industria, con lo que crea un nuevo tipo de conocimiento y al mismo tiempo transformaba de una manera determinada la vida y la conciencia de los hombres.

"Marx fué el primero -y lo sigue siendo hasta ahora- el único filósofo que puso en tela de juicio esa división dicotómica: la realidad social de la naturaleza y las ciencias naturales humanas constituyen una expresión idéntica". (96)

Por eso con razón dice Marx:

"... 'la historia de la industria es el libro abierto de las fuerzas del alma humana' y que la actividad material de los hombres no es solamente la satisfacción de sus 'necesidades vulgares' sino también el desarrollo de sus capacidades e ideas". (97)

Es evidente que el estudio de la naturaleza está íntimamente ligado con la actividad del hombre y no se puede entender el uno sin el otro. Marx es claro en este sentido:

"Las ciencias naturales son, según Marx, ciencias sobre la concepción social, humana de la naturaleza, las ciencias humanas son las ciencias sobre las actividades naturalistas del hombre que crean el medio ambiente". (98)

El lazo de unión de la naturaleza con el hombre queda, pues, claramente expuesto por el autor. La unión de la naturaleza con el hombre es múltiple y variada, desde el campo biológico, el campo del conocimiento, pasando por la fisiología y la neurofisiología

que son la estructura de la capacidad y tipos de personalidades y temperamentos.

Educar, pues, a través de la ciencia es educar en una visión de la historia de las mismas ciencias, es educar en una concepción distinta del hombre y de la naturaleza y de las relaciones entre los mismos a como lo hacía la educación tradicional. Esta educación científica es la que nos lleva a una adecuada comprensión, según Suchodolski, del ser hombre y de su actuar en la realidad. Esta es por lo tanto una de las tareas esenciales y un contenido básico de cualquier educación para el futuro. En contraposición con la educación tradicional cuya primordial tarea y contenido consistía en educar al hombre conforme a categorías monísticas del pensamiento y basada en la dicotomía hombre-naturaleza, educar a través de la ciencia es enraizar históricamente al hombre en sus verdaderas dimensiones.

7.6.3. La ciencia como conocimiento de la realidad objetiva

Un aspecto de gran transcendencia pedagógica reside en dilucidar si la ciencia tiene un carácter subjetivo, psicológico o sociológico o si tiene un carácter objetivo. Las consecuencias de ambas posturas en el campo pedagógico-social son de primera magnitud, pues tienen que ver con la concepción del papel del hombre y de la realidad sobre el significado de la ciencia.

Es evidente que los individuos intervienen en la creación de la ciencia, pero cómo hay que entender la intervención de los indivi-

duos en la ciencia, ¿cómo si ésta fuera la historia de unos cuantos héroes o la historia de las fuerzas productivas?.

Suchodolski contesta:

- . "Hay razón para pensar que cualquier verdadero progreso en la ciencia se realiza, no sólo por la existencia de científicos geniales: su trabajo de hecho se prepara y se hace posible en gran medida por un verdadero ejército de soldados científicos. Así nos enfrentamos con una nueva responsabilidad de la historia de la ciencia esto es como presentarla como la historia de los trabajadores científicos más que como hasta ahora se ha hecho, la historia de individuos geniales". (99)

En pedagogía esto parece claro, según Suchodolski, porque las ciencias pedagógicas no sólo comprenden las consideraciones de los grandes teóricos, sino también de los practicantes y de los profesores como Comenio, Pesatolozzi, Makarenko, y aún de ciertos pedagogos diletantes como Rousseau. (100)

Si imaginamos el futuro como lo presenta el programa del Partido Comunista de la Unión Soviética, piensa Suchodolski, y tal como se adoptó en Moscú en el año 1961, la ciencia será una fuerza productiva en el más genuino sentido de la palabra y

".... en consecuencia, la historia de la ciencia se tendrá que conectar mucho más que hasta ahora con la historia de las fuerzas productivas". (101)

Es claro que dada la conexión de la ciencia con la economía, con la producción, etc., la historia de la ciencia tendrá que ser, no lo que decía Carlyle las historias de "los héroes creadores de la historia de la humanidad". (102)

Ahora bien, ¿la ciencia es la obra de individuos o intervienen también en ella otros factores externos?.

Suchodolski admite la ciencia no solo como biografía sino sobre todo como sociología de la ciencia.

"Pero cuando decimos que lo importante en la historia de la ciencia son los hombres, nos declaramos al mismo tiempo no sólo por una concesión definitiva hacia la historia 'biográfica' de la ciencia, sino también por una historia sociológica de la ciencia". (103)

El hombre no vive aislado dentro de un determinado contexto social. ¿Cómo interviene la sociedad en la ciencia?. Las polémicas sobre este tema han sido muy numerosas. Algunos piensan que admitir el influjo de la sociedad en la ciencia es tanto como negar la ciencia como instrumento de llegar a la verdad y que esta manera sociológica de interpretar la ciencia, es reducirla a los intereses sociales y la limitación de la libertad.

Como dice Suchodolski, ésta es una acusación que se ha dirigido muchas veces al marxismo.

"Efectivamente, partiendo de este punto de vista se acusó en ciertos casos al marxismo de ser una filosofía que supuestamente tiende a la reducción sociológica de la ciencia a la esfera de los intereses materialistas clasistas". (104)

Precisamente, para Suchodolski, fueron los idealistas los que desarrollaron el condicionamiento social de la ciencia. Y la interpretación subjetivista del conocimiento en el siglo XX no asumía la forma psicológica e individualista, sino más bien sociológica y grupal.

La teoría que mantiene Suchodolski es el carácter objetivo de la ciencia, cosa que niegan las teorías sociológicas y psicológicas. La importancia del individuo y la conciencia social en el desarrollo de la ciencia, no la niega Suchodolski.

"Muy al contrario, precisamente porque tratamos la ciencia como el progreso del conocimiento objetivo, somos capaces de dar una interpretación exacta de su importancia al progreso humano. Esto, después de todo, es un progreso determinado por la actividad objetiva del hombre. El mundo de los pensamientos y de las cosas creadas por el hombre no es sólo el medio real de su desarrollo sino su principal contenido". (105)

La ciencia no es el reflejo de los estados subjetivistas del hombre, individual o colectivo, sino el conocimiento de la realidad objetiva. Precisamente porque la ciencia tiene un carácter objetivo hay que buscar los factores que hagan a la ciencia cada vez más científica.

Suchodolski, pues, no rechaza el aspecto humanístico de la ciencia, sino aquellos otros que desde vertientes subjetivistas, miran su aspecto objetivo. La ciencia incluye también las instituciones científicas, las consecuencias materiales y sociales de las investigaciones científicas. La ciencia es también la realidad. Si queremos resumir este aspecto que venimos tratando, lo haré con una frase de Suchodolski que me parece que compendia muy bien lo que venimos exponiendo:

"El hombre ha creado la ciencia, pero ésta última ha creado el hombre moderno". (106)

Frase que resume esa dialéctica a la que nos tiene tan acostumbrados el autor, la dialéctica de lo subjetivo y lo objetivo, del

hombre y la realidad, de la afirmación y de la negación constante.

En el fondo, el autor propone que el criterio de verdad de la ciencia reside en la realidad objetiva y nada más que en ella.

La ciencia no es el secreto de sacerdotes, de los que viven socialmente marginados, ni de la "república de los sabios". No es la religión sino la sociedad de los trabajadores basada en la ciencia objetiva. Entendido de esta manera la ciencia nos descubre el secreto de la vida.

Así, pues, Suchodolski se opone en su concepción de la ciencia a que ésta sea como en el siglo XX se entendía bajo el influjo de la psicología y de la antropología cultural como una "expresión", u "objetivación", como función cultural, ni una función de grupo.

"Nos oponemos a los diversos intentos que intentan suprimir el carácter objetivo de la ciencia. Al contrario, la tesis clásica según la cual la ciencia es el conocimiento de la verdad objetiva y no la expresión de estados subjetivos del sujeto, -individuo o colectividad- constituye el punto de partida de nuestra concepción de la ciencia".
(107)

Aquí tenemos una sutil distinción que merece la pena comentar. Suchodolski por un lado admite la importancia del individuo en la formación de la ciencia, pero entendido el individuo solamente como un ente socialmente formado, es decir, como un individuo objetivado, en el que no tienen lugar los aspectos subjetivos. Curiosa interpretación del ser humano, pero que ya la conocemos por otras exposiciones sobre el tema. A decir verdad la ciencia así interpretada es la ciencia de la realidad objetiva, en la que el hombre solamente juega un papel secundario.

¿Pero realmente se puede vincular el progreso de la ciencia con las transformaciones y la lucha social?. La respuesta no es clara ni definitiva en este campo, según el autor. En el siglo XIX el liberalismo aseguró la libertad de la ciencia al desprenderse de la Iglesia, pero al mismo tiempo bajo el capitalismo limitó el progreso científico. Max Weber intentó estudiar los vínculos existentes entre la sociedad y la economía, pero no es fácil el dilucidar este tipo de temas. Pero Suchodolski dice que es muy difícil no tener en cuenta la Revolución de Octubre como fuente generadora de ciencia en los países donde triunfó la revolución.

Queda, pues, claro, que la ciencia es una ciencia sobre la realidad objetiva, que los individuos intervienen en ella, en cuanto son sujetos sociales, que los factores externos influyen en la formación de la ciencia y que ésta proviene no de factores psicológicos y sociológicos, sino del desarrollo de la realidad objetiva, incidiendo en ella de manera fundamental las instituciones, los sistemas sociales y la economía. Que la ciencia ni es obra de héroes, ni de anónimos sujetos, sino que es resultado de las fuerzas productivas.

Hasta ahora hemos estudiado los factores externos que influyen en la formación de la ciencia. ¿Es esto suficiente para explicar el desarrollo de la ciencia?. ¿O existe también un factor interno a la misma ciencia?. ¿Cuál es esa realidad interior de la ciencia, si es que existe?. ¿Son los hechos pertenecientes al campo de la investigación científica?. ¿Estos hechos son fortuitos o constituyen eslabones de la misma cadena?. ¿Existe un lazo interno entre

esos elementos?. ¿Quién es, pues, el sujeto de este desarrollo?. A la ciencia la han creado la historia de las ciencias. Por eso la ciencia es una noción históricamente variable. Pero hay que preguntarse,

"¿Es que la ciencia es precisamente tal y como nos la presenta la historia o bien la historia de la ciencia se debe construir desde el punto de vista de la esencia misma de la ciencia?". (108)

La ciencia no existe fuera de las ciencias, sino que existe precisamente en ellas, como su contenido interior y su fuerza dinámica. El sujeto interior de la ciencia es, pues, la historia de las ciencias, de sus metodologías e instituciones. Si el sujeto de la ciencia es la historia de las ciencias, el factor interno de la ciencia es el desarrollo histórico del contenido de esas ciencias. Unos consideran ese desarrollo como el conocimiento que tiende hacia la verdad y otros como la evolución de nociones y teorías de acuerdo con los gustos y las exigencias de los sabios. Sin embargo, Suchodolski lo define como,

"Entre las diversas respuestas, admitimos aquella que considera el desarrollo de la ciencia, como el desarrollo del conocimiento, objetivamente medible y verificable como su progreso, que se opera gracias a la acumulación de realizaciones". (109)

Creo que es claro el enfoque de Suchodolski, y que al definir la ciencia como una realidad objetiva, no subjetiva, no puede sino admitir que el desarrollo y esencia de la ciencia es el conocimiento objetivo y verificable en la realidad. De donde se deduce que solamente es ciencia aquella realidad humana que puede resistir el juicio de instancias objetivas. Esto tarde o temprano como veremos,

abocará a la negación de toda realidad como ciencia que nazca o pertenezca al espíritu.

Si educar a través de la ciencia es uno de los grandes contenidos y tareas de la educación, y esto no hay que perderlo de vista, se intenta educar al hombre en la objetividad y en la creación de un hombre libre de temores y prejuicios subjetivos. Creo que esto es de capital importancia. Con razón dice Suchodolski,

"Al crear la ciencia, el hombre es y se convierte en otro hombre, diferente del que vive en un mundo imaginario o en el temor. La tarea de la historia y de la teoría de la ciencia en su acepción moderna, es mostrar precisamente este gran proceso de la educación de los hombres por la ciencia en los diversos medios sociales, en las diversas relaciones y condiciones geográficas y nacionales". (110)

7.6.4. La ciencia como búsqueda dialéctica de la verdad

Habiendo estudiado el significado de la ciencia como conocimiento objetivo de la realidad y todas las implicaciones tanto individuales como sociales que ello comporta para la pedagogía, nos acercamos ahora a un tema también muy sugerente y de gran transcendencia pedagógica.

El tema lo planteo de esta manera: ¿puede existir una relación entre el pasado y el presente en la ciencia?. ¿O la ciencia precisamente consiste en la superación de todo pasado?. Es indudable que en el investigador el pasado está presente, en cuanto vive en él, en su cerebro y en sus aparatos. Y también es evidente que la creación científica supone la superación de la herencia del pasado.

¿Cuando hablamos de la historia de la ciencia hablamos del mismo pasado que el investigador?.

"¿La historia de la ciencia se ocupa de lo que forma la existencia cotidiana del sabio o más bien de lo que se en cuenta fuera de sus experiencias y de sus horizontes?".
(111)

¿Se puede unir de alguna manera el pasado del sabio con la historia de la ciencia?.

En Filosofía es claro que la historia y la filosofía misma están muy entremezcladas. ¿Por qué la ciencia no puede abarcar en este mismo sentido su pasado?.

Como dice Suchodolski,

"Estas preguntas nos abren nuevos horizontes... yo pienso que merece la pena, en la perspectiva que nos interesa subrayar las semejanzas y diferencias entre la ciencia y la filosofía, que se podrían resumir indicando que la ciencia busca la verdad mientras que la filosofía busca la sabiduría". (112)

La ciencia no solamente busca la verdad sino que al mismo tiempo descubre horizontes entre los misterios.

Es muy interesante la solución de Suchodolski a este problema de la unión de la filosofía y la ciencia y de ésta con su historia. La ciencia se podrá vincular con el pasado, cuando la ciencia se convierta en un elemento esencial de la vida, al estilo de la filosofía. Se trata de convertir a la ciencia en búsqueda de verdad y sabiduría.

"Cuando la ciencia sea un factor de dominio por los hombres sobre sus condiciones de existencia materiales y sociales, se convertirá también en un componente esencial de su vida ... y se unirá la investigación de la verdad a la necesidad de sabiduría, entonces la historia de la ciencia, como la de la filosofía se convertirá en algo más cercano a los hombres ligados a la ciencia". (113)

Enfocada desde este punto de vista, la historia de la ciencia es historia de la verdad y de la sabiduría y esto tiene una transcendencia pedagógica de primera magnitud. Por eso la historia universal se quiere presentar como la historia del desarrollo de las ciencias, así tanto la UNESCO como la URSS, intentan dos grandes publicaciones en este sentido.

"Cada vez más a menudo se pide la introducción de la historia de las ciencias como materia obligatoria del programa de las escuelas superiores y de las secundarias. El principal argumento aquí es la convicción de que la historia de las ciencias tiene en sí valores educativos". (114)

¿Por qué tienen valores educativos?. Porque se une a la toma de conciencia del papel social y de la responsabilidad social de los grandes investigadores.

¿Es verdad la historia de la ciencia, la historia de la verdad?. La experiencia histórica nos dice que no es así. Para el autor carece de sentido el intentar que la historia de la ciencia sea la historia de la verdad porque es irrealizable. La historia de la verdad no existe porque la verdad no tiene historia". (115)

¿Es la historia de la ciencia la historia de las mentiras?. Tampoco. ¿Donde está la solución?. En una concepción dialéctica de la verdad. La historia de la ciencia es la historia de la actividad

científica desarrollada por los hombres y de su conciencia ligada a esa actividad. La ciencia, como ya la definió anteriormente Su-chodolski, es conocimiento de la realidad, pero de la realidad objetiva, es decir, que es el objeto del conocimiento y de la actividad del hombre. Y precisamente porque la historia de la ciencia es pensar y actuar en la realidad y no en los pensamientos solamente, ha jugado un papel importantísimo la emancipación del hombre de la dominación religiosa y de la organización eclesiástica y también del "sacerdote interno" que todos llevamos dentro de nosotros.

Si aplicamos estas ideas a la pedagogía, veremos la gran transcendencia que para esta ciencia ha tenido dicha emancipación religiosa.

"La pedagogía no es excepción a esta regla. 'Los puntos iniciales teóricos' de una moderna pedagogía científica aparece con la emancipación del pensamiento pedagógico de las ataduras de una concepción clerical-religiosa del hombre y su destino, ganando terreno lo secular en la solución de los problemas de la vida. El papel de Comenio en este proceso de emancipación ha sido especialmente importante". (116)

Comenio aboga por el hombre razonable que investiga toda la realidad libre de impedimentos religiosos y por la "pansoffa", facilitada por la escuela a todos los individuos.

"Per la realidad social se opone a aquellos ideales, tanto a los postulados de la instrucción universal como a la idea de la divulgación de las ciencias entre los adultos". (117)

Pero Comenio no fué solamente importante por la emancipación de la pedagogía de la religión, sino también porque preparó el camino de la investigación científica, al enfrentarse con el bajo rendimiento escolar de los alumnos.

"Lo profundamente que estaba preocupado con este problema queda de manifiesto en uno de sus últimos escritos: 'Exit from Labyrinth'. En esta obra Comenio hace hincapié en que la mayoría de las escuelas son como laberintos en los que se pierden los alumnos". (118)

Como ya hemos expuesto repetidas veces y no lo vamos a repetir aquí, la salida al laberinto, el hilo de Ariadna, lo encontró Comenio en la naturaleza humana.

Lo importante en este momento, para Suchodolski, es indicar que Comenio al enfrentarse a los problemas educativos intentó investigar sobre ellos, y esta investigación estaba íntimamente ligada a los problemas sociales y políticos. Y segundo que planteó el tema de la ciencia y el conocimiento no como una función de élite sino como difusión, "pansoffa" del conocimiento a todos los hombres.

Y con esto nos enfrentamos a otro problema crucial del papel de la ciencia. ¿Es ésta un medio para dominar las fuerzas de la naturaleza o un elemento de la educación de las masas que garantice un mejor conocimiento de la realidad?. ¿El futuro es el dominio de los "iniciados" sobre las masas ignorantes?. O, ¿el dominio creciente por parte de las masas de la ciencia y la cultura científica?.

Como afirma Suchodolski:

"Estas cuestiones son de fundamental importancia. De su solución dependen las decisiones básicas en los problemas de política cultural... Está fuera de duda que la experiencia de nuestro tiempo nos permite resolver definitivamente esta duda y afirmar que solo la visión del futuro que lo presenta como la difusión de la cultura científica, es la justa". (119)

7.6.5. La ciencia en la escuela y en la vida

La ciencia y su historia, tal como la hemos estudiado, constituyen el auténtico contenido de la pedagogía suchodolskiana, con ellas se intenta dar la razón última del hombre y de la realidad, fundamentar el ser del hombre en su actuación objetiva en la historia, la búsqueda dialéctica de la verdad, la educación para un conocimiento objetivo de la realidad, para saber explicar la íntima relación del hombre con las instituciones y los métodos investigativos, para la creación de una mentalidad científica en los alumnos, libre de los lazos religiosos y metafísicos, la ciencia como fuerza productiva. La pregunta que nos tenemos que formular ahora es la siguiente: ¿Cómo se puede transmitir y divulgar esta ciencia?. ¿Cómo la institución escolar puede encarnarla en sus planes y tareas?.

Históricamente se han dado diversos intentos de divulgar la ciencia en la sociedad, desde la Ilustración, con la Gran Enciclopedia de d'Alambert y Diderot pasando por todo el siglo XVII; pero todo ello se reducía a ciertas capas de la sociedad, todo ello tenía un cierto carácter elitista.

El Siglo XIX, con el surgimiento del mundo obrero, se rompen las barreras y los monopolios para que la ciencia llegue a grandes masas de la sociedad. Hay que notar a este respecto los institutos de mecánica en Inglaterra.

"Al presentar la situación de la clase obrera en Inglaterra, Engels subrayó el interés manifiesto de los obreros por los conocimientos científicos demostrando a la vez cómo este interés manifiesto de los obreros por los conocimientos científicos demostrando a la vez cómo este interés reflejaba el deseo de que la instrucción se liberara de cualquier limitación de tipo clasista". (120)

La ciencia se hizo necesaria tanto para la nueva técnica productiva como para poder conocer el mundo, sin tener que recurrir a la religión ni a la ideología de la burguesía, opina el autor.

Pero conviene notar que la divulgación cultural en este período de tiempo respondía, tanto a las necesidades de la clase dirigente como al movimiento de los obreros. La una, se movía por el interés de contar con gente preparada, los otros, por un deseo de liberación. Así convivían dos estilos de divulgación de la ciencia, uno que iba de arriba abajo y otro que iba de abajo arriba. Todo esto desapareció en la Unión Soviética con la revolución de Octubre:

"Hubo que esperar hasta el triunfo de la Revolución de Octubre para acabar con esa dualidad en el territorio de la Unión Soviética, abriendo una época de sistemática divulgación de la ciencia; a través de la enseñanza primaria y media, de la formación y perfeccionamiento de los adultos, la asimilación de los principios del concepto científico del mundo y la organización de la vida profesional y político-social a través de la participación de las masas en la dirección responsable de los asuntos del país". (121)

Aunque el sistema socialista supuso la liquidación del sistema clasista, no dejan de existir en él residuos antiguos de antiguas maneras de comportamiento, huellas de conducta social inadecuada a los nuevos tiempos, hábitos de trabajo que no respondan a la nueva mentalidad social, por eso la ciencia ayudará a hacer desaparecer esos residuos.

¿Por qué es necesaria la divulgación de la ciencia, además de para borrar los residuos de la mentalidad anterior?. Se pregunta Suchodolski.

La ciencia es necesaria para el trabajo auténticamente humano, los adelantos técnicos exigen un trabajo cada vez más cualificado, la automación pasa al trabajo de las máquinas muchos trabajos repetitivos.

Es necesaria la educación media universal para que los alumnos puedan responder a una sociedad científica, pero sobre todo es importantísimo el lograr que los que ya trabajan se puedan perfeccionar, a esto Suchodolski lo llama el problema más acuciante de cualquier política educativa:

"No exageramos en lo más mínimo al afirmar, que en nuestra época el problema más difícil de la política educacional no es el de la preparación de los jóvenes para integrarse en el trabajo profesional, sino el de mantener constantemente a los trabajadores al nivel exigido por el progreso científico". (122)

La necesidad de perfeccionamiento proviene tanto de la necesidad de unos conocimientos mucho más integrados que necesita el trabajo y del cambio de oficios, consecuencia del desarrollo científico.

El papel de la ciencia se verá incrementado, pues, tanto en la instrucción en las escuelas como en el trabajo, de tal manera "que la ciencia se convierte plenamente en una fuerza productiva directa".

La necesidad de la ciencia proviene no solamente del trabajo, como

hemos visto sino también de la instrucción relacionada con la promoción social. Anteriormente a la revolución socialista la instrucción estaba ligada con la promoción de manera casual y ocasional, opina el autor; en la sociedad socialista la unión de la instrucción con la promoción se convierte en una política general, estimulada por la necesidad de cuadros bien formados. Dejará de ser también en la sociedad socialista realidad la afirmación de que solamente el dinero es capaz de motivar a una mejor formación y por lo tanto para la promoción.

Aunque el problema de la motivación económica no deja de ser una realidad en Polonia, como confiesa Suchodolski, tal como aparece en el programa del PCUS, el trabajo dejará de ser un medio de subsistencia y se convertirá en una necesidad creadora del individuo.

"... en la medida en que nos vamos acercando al comunismo, las necesidades personales serán satisfechas cada vez más mediante los fondos sociales del consumo y el ritmo de crecimiento de estos fondos rebasar el ritmo de crecimiento de la retribución personal según el trabajo realizado". En estas condiciones, prosigue el programa del PSUC "...se incrementará cada vez más la importancia de los incentivos morales del trabajo, el reconocimiento social de los resultados obtenidos y el sentido de la responsabilidad por cada asunto de carácter nacional... la actividad productiva deja de ser un mero medio de vida para convertirse en una auténtica creatividad y una fuente de alegría".
(123)

Al perder el trabajo el sentido de búsqueda exclusiva de dinero, la instrucción tomará también otro cariz, y será la búsqueda desinteresada del saber y de la producción en los conocimientos de la profesión.

Otro de los aspectos que demandará una mentalidad y conocimientos científicos, según Suchodolski, es la participación cada vez más creciente de los ciudadanos en la vida política y social. La descentralización de toda la vida dependerá de la preparación de los ciudadanos.

Finalmente el problema del ocio también está íntimamente vinculado con la problemática de la ciencia. En el capitalismo el ocio se considera algo personal y privado del individuo, de tal manera que la especulación con el ocio de los demás se convierte muchas veces en un gran negocio. La ciencia en la sociedad socialista debe ocupar una parte muy importante del tiempo del ocio del ciudadano, tendrá un carácter distinto al del trabajo profesional, será una elección libre conforme al interés de cada uno, y será una expresión de las aficiones de los individuos. El tiempo libre, no solamente será ocupado por los temas científicos sino también por los filosóficos, de tal manera que satisfaga la curiosidad intelectual del por qué de una interpretación laica y científica de la vida, ya que intentarán buscar fuera de la religión, a los porqués de la existencia.

El despertar el interés por la ciencia no basta que se lleve a cabo a base de difusión científica, conferencias y lecturas, hay que crear centros de experimentación y divulgación, como los llamados "Palacios de la juventud" en Polonia; no basta el Folklore sino más exposiciones artísticas, y favorecer las adecuadas condiciones sociales para que todos, tanto en la ciudad como en el campo, tengan las oportunidades reales para ponerse al contacto del mundo de la ciencia.

Suchodolski postula, ante todo "una cultura científica del intelecto, facultad necesaria para el hombre moderno tanto en su labor profesional como en toda su existencia". (124)

Si todo lo que hemos expuesto manifiesta la importancia de la ciencia como factor educativo esencial para el hombre moderno y del futuro, el mismo Suchodolski resume maravillosamente el más profundo mensaje de la ciencia como elemento fundamental del proceso pedagógico.

"... la ciencia es la oportunidad más importante que tienen los hombres en su lucha contra la postura meramente consumidora, contra el hastío, la pasividad y la esterilidad de la existencia, en su búsqueda del auténtico sentido de la vida, que cabe encontrar solamente en la resolución de las dificultades, en la formulación de unos problemas difíciles y acuciantes y en la consecución de unas soluciones concretas y adecuadas en relación a las grandes interrogantes de la naturaleza y de la historia. La ciencia contribuye no solamente a emancipar a los individuos de la ciega presión de las cosas, sino asimismo de las cadenas de sus propias quimeras. La Ciencia, ayuda a elaborar una realidad mutable y dinámica, creciente, que absorbe la atención y la imaginación de los individuos; una realidad que es producto de sus ideas y al mismo tiempo la forma más profunda de la participación humana en la existencia del mundo". (125)

Después de esta hermosa exposición de Suchodolski sobre el significado de la ciencia en la vida del hombre, solamente quisiera indicar, que la comprensión de la ciencia por parte del autor es consonante con toda su estructura mental, que la resumiría como el poder dado al hombre sobre la realidad, el enfoque materialista histórico de la actividad humana y todas las demás variables, que he ido exponiendo tanto al tratar de otros temas, como al dilucidar el concepto y contenido de la ciencia.

Desde el punto de vista pedagógico no es necesario repetir la gran transcendencia que tiene este enfoque de Suchodolski. Pero es más un enfoque teórico que práctico, es como también he indicado el meollo, la raíz de todo el contenido pedagógico que el autor quiere conseguir con la educación a través de la ciencia. Indicar nuevamente la profundidad del tratamiento del tema por el autor y la iluminación que puede significar para cualquier enfoque pedagógico en la época de la civilización moderna. Desde el punto de vista ideológico no considero acertado las bases sobre las que edifica Suchodolski el concepto de ciencia, que es la negación de toda realidad metafísica y propiamente ideológica, reduciendo tanto en concepto de ciencia como su aplicación a la pura actuación del hombre en la realidad. Toda la exposición de Suchodolski tiene las ventajas y los inconvenientes que se derivan de las bases de su pensamiento.

7.7. LA TECNICA COMO EL NUEVO CAMPO DE LA ACCION CREADORA DEL HOMBRE

Si la mentalidad científica es la clave del contenido educacional del hombre del futuro, la técnica sería un segundo contenido igualmente esencial para la educación auténticamente humana que ha de impregnar al hombre del futuro.

La técnica de cuyo tratamiento y comprensión depende la solución de tantas antinomias que, a juicio de Suchodolski, acechan al hombre moderno. ¿Hay que elegir entre técnica y humanismo?. ¿Hay que

elegir entre valores espirituales y valores técnicos?. He aquí una serie de preguntas de cuya adecuada solución depende tanto el futuro del hombre como el de la técnica.

Vuelvo a insistir que estoy hablando de contenidos educativos, entendidos como la raíz, el meollo de la educación moderna, pero de acuerdo con las categorías suchodolskianas, que son más teóricas que prácticas. Digamos que si antes se intentaba una mentalidad científica, ahora se trata de una mentalidad técnica. Los dos ejes sobre los que se mueve la educación moderna a juicio del autor y el hombre del futuro, que se trata de formar.

7.7.1. La técnica como realidad histórica mutable

Cuando se habla de la relación del hombre con la técnica se suele entender de una manera poco exacta. Al hombre se le considera como un producto histórico, mutable y a la técnica como algo inmutable.

"Aún cuando percibíamos las dimensiones históricas de las transformaciones del hombre, la técnica se trata ... como una realidad que, a pesar de los cambios permanece siempre la misma". (126)

Ahora bien Suchodolski mantiene que la técnica es históricamente mutable y los cambios que se producen en ella, se deben tanto a factores internos a la misma técnica como a la situación social, a las condiciones sociales y a las tareas que se le asignan.

Munford, hace muchos años, que indicó que se han dado tres estadios distintos en el desarrollo de la técnica, una época eotécnica

ca, otra paleotécnica y por último una neotécnica (127). Lo mismo podemos hablar de Gilbert Simondon y los tres niveles que distingue en el objeto técnico: el elemento, el individuo y el conjunto. (128)

Es evidente, para el autor, que la técnica, en el período capitalista, fué una historia de contraposiciones y alianzas entre el hombre y la técnica. Por un lado, facilitó el trabajo humano y por otro lado lo convirtió en una labor pesada y estéril; aumentó la productividad, pero al mismo tiempo llenó el mundo de miseria. Y precisamente, dado el carácter histórico de la técnica y de las experiencias del mundo capitalista, nace la queja de que el hombre y la técnica no son compatibles.

"De las experiencias de ese mismo período surgieron todas las imputaciones a tenor de las cuales la técnica habría de amenazar al hombre, desvirtuando sus condiciones de vida, despojándole de la alegría del trabajo, desorganizando la jerarquía de los valores culturales y amenazando con el exterminio masivo de los pueblos". (129)

De donde se deduce que al ser la técnica históricamente mutable y si en el capitalismo amenazaba al hombre y sus valores, hoy día se da la posibilidad de conciliar ambas realidades, ya que existe por primera vez la posibilidad de que el hombre domine las condiciones materiales y sociales de su existencia, de que la técnica entre definitivamente en el mundo al servicio del hombre.

"En esta perspectiva, el progreso técnico hábilmente manejado, se convierte en un aliado del hombre en la lucha contra la ciega necesidad y en la actividad que ellos despliegan para crear un mundo partícipe de la civilización que permita a todos la generalización de los valores humanos". (130)

7.7.2. La técnica como la civilización de los medios o los fines

El tema de la técnica como fin o medio es de una importancia capital tanto desde el punto de vista filosófico como antropológico y pedagógico. ¿Es la técnica una realidad externa al hombre o no?

Suchodolski niega que la técnica sea un mundo de medios que pueden ser utilizados para un fin, sino que es la misma realidad en la que los hombres viven y actúan y crean. La técnica forma parte del mismo ser humano.

"La técnica se eleva hoy día por encima del nivel de los medios: es una creación de la realidad en la que los hombres viven y actúan, en la que piensan y crean; en la medida de esa realidad y de acuerdo con sus imperativos, los hombres se transforman a sí mismos... Solo en parte la técnica se halla 'fuera de nosotros' en tanto que nuestro instrumento; la técnica está sobre todo en nosotros mismos, por cuando nuestro pensamiento científico, nuestra visión artística, nuestra actividad profesional y social, nacen y se desarrollan en el medio creado por la técnica". (131)

Suchodolski cree que esta manera de enfocar el significado de la técnica está enraizada, como suele ser costumbre en él, con las grandes tradiciones de la cultura Europea. Bacon, por ejemplo, ya propugnó el "imperium hominis", es decir la actividad autónoma del hombre y su fuerza creadora, la técnica pues crea la realidad humana. La técnica no es externa al hombre, sin que constituya parte de su mismo ser.

Esta visión de Suchodolski toca, a mi juicio, un aspecto muy fundamental que se relaciona con la metafísica y en última instancia con el ser del hombre. La técnica entendida como medio es una remi

niscencia de una metafísica y una antropología que estuvo vigente durante siglos en la cultura europea, la filosofía de la obediencia y la sumisión humana, de la contemplación y la participación en el ser. Contra esta visión se levanta la consideración activa del hombre, que crea su medio y lo transforma, como único dueño del mismo. Se transforma el ser como contemplador, al ser como creador de la realidad. La técnica pasa de medio a fin, es decir a realidad constitutiva del ser.

Dicho con otras palabras, la técnica no pertenece al reino exclusivo de la cultura ni de la naturaleza, entendidas como realidades separadas.

"Rickert y Windelband hicieron de esta división la oposición fundamental en el campo de la teoría de las ciencias ... ¿A cual de los campos pertenecen tales objetos y la técnica?. Evidentemente al mundo de la cultura; sin embargo, hay en ellos mucho más de "naturaleza" que en todos los otros objetos de la cultura, principalmente en los llamados objetos espirituales". (132)

Para Suchodolski la técnica no está fuera de la cultura ni fuera de la naturaleza partiendo de la hipótesis que la cultura y la naturaleza no son dos realidades opuestas, como históricamente se ha querido hacer ver a través de la dicotomía de los valores y las realidades espirituales y materiales, cultura y naturaleza, hombre y realidad. El hombre se realiza en la naturaleza y la naturaleza se realiza en el hombre. O como dice Suchodolski, con una frase muy lapidaria y muy propia de su manera de pensar:

"Gracias a la técnica, la naturaleza se convierte en cosa humana y el hombre realiza sus aspiraciones en el mundo material de la naturaleza". (133)

El argumento de Suchodolski es el siguiente: si la técnica es na turaleza y el hombre se constituye por la naturaleza el hombre es técnica y se constituye por la misma.

Nos enfrentamos, pues, a un proceso, de humanización de la técnica y más aún a un proceso de constitución del ser como algo ontológicamente técnico. El hombre no usa la técnica, sino que el hom bre es técnica. El hombre no es un ser espiritual que usa medios materiales, sino que se constituye al mismo tiempo que se crea y produce esa realidad técnica.

Suchodolski sigue a su maestro Marx en esta descripción de la ciencia como naturaleza y como cultura.

"Estas verdades ya fueron contempladas por Marx en sus obras más tempranas al destacar la gran transcendencia del proceso socio-histórico en el que se encarna y realiza el naturalismo del hombre y el humanismo de la naturaleza".
(134)

No hay distinción entre hombre y técnica y hombre y naturaleza.

Más aún, la técnica es algo que nos permite conocer la realidad de una manera distinta, al no haber contraposición entre hombre y técnica y hombre y naturaleza, el hombre como técnico reconoce la realidad mucho más profundamente, es, diría yo, como el desvelar de los secretos de la naturaleza, el conocimiento técnico del hom bre.

"La técnica es el método para conocer la realidad, no simplemente copiándola, sino creando una nueva realidad. En la época contemporánea el potente desarrollo de la técnica aumenta la importancia de este método de conocimiento".
(135)

Si el conocer hegeliano es acción, pero puramente mental, en la época del materialismo el conocer es creación material de una nueva realidad, y precisamente la técnica es eso, creación de una nueva realidad. Pero una realidad no solamente natural, sino también humana.

Y creo que llegamos al punto clave de la concepción suchodolskiana de la técnica, esta no es una realidad externa al hombre sino que es parte del mismo hombre, y que al crear una nueva realidad se crea también un hombre nuevo y distinto al anterior. La técnica pasa de ser algo externo al hombre a formar parte de su misma entidad, por eso, con razón puede afirmar Suchodolski:

"El desarrollo de la técnica es también desarrollo del hombre, de su habilidad intelectual y manual, de sus aspiraciones, de su inteligencia, de su genio creador y de sus relaciones sociales". (136)

Como decía al principio, en el fondo de la concepción suchodolskiana se ventilan dos concepciones antropológicas completamente distintas, aquella que entendiendo que el hombre es un ser espiritual, que solamente se realiza en la actividad intelectual y artística, y las obras del espíritu son las obras del arte y la literatura, y aquella concepción antropológica del objetivismo en la acción creadora del hombre, por esta última apuesta el autor.

"El hombre se refleja en los objetivos técnicos de la misma manera que lo hace a través de sus obras artísticas y literarias". (137)

Curiosamente el autor se pregunta por la diferencia entre los hombres y las máquinas, deduciendo, según entiendo, que la diferen-

cia radica en el poder de creación de la realidad y nada más. No insisto en este tema, pues ya lo he estudiado anteriormente al tratar de la antropología, pero creo que el autor degrada al hombre al negarle todo menos la capacidad de crear.

7.7.3. Técnica y valores espirituales

Si la técnica como hemos visto no es una realidad externa al hombre sino que forma parte de la misma naturaleza y del ambiente en que vive el hombre, y por lo tanto, según la teoría de Suchodolski, forma parte del mismo hombre ¿quiere esto decir que los llamados valores espirituales son una mera ilusión?. ¿A que se ve abocado el hombre dentro de esta concepción suchodolskiana de la técnica?.

La pregunta que se formula el autor es la siguiente:

"La verdadera naturaleza del hombre se expresa sólo en lo que estamos acostumbrados a definir tradicionalmente valores espirituales o igualmente en lo que es la fuerza racional sobre los elementos materiales". (138)

¿La técnica humaniza al hombre o lo deshumaniza?

Para Suchodolski el problema de la relación entre humanismo y técnica no es de ninguna manera un problema moderno, en el desarrollo histórico de la civilización humana se ha puesto de manifiesto muchas veces esta relación de la que venimos hablando.

Según el autor, en la antigüedad se unió la fuerza espiritual del

hombre con el sueño de su poder sobre la naturaleza. Así lo expresa Platón en el diálogo de Critón, sobre la colaboración de Atenea diosa de la sabiduría y Efeso dios de la técnica. En el Protágoras, Prometeo subtrae a Efeso y a Atenea la sabiduría de las artes y el fuego y se lo dona al hombre, y por lo tanto Prometeo da al hombre el intelecto y el fuego, filosofía y técnica.
(139)

Para el Renacimiento el intelecto humano radica la unión del humanismo y la técnica. Es decir intelecto y creación.

"Los pensadores y los artistas del Renacimiento cifraban la grandeza del hombre en sus obras y no como sugería la tradición escolástica en la posición jerárquica que el creador ha asignado al hombre en la escala de la existencia". (140)

No son solamente dignas de recordar las realizaciones del espíritu como lo propugnaba la filosofía eterna, sobre una concepción metafísica del hombre. Sino que es necesario unir el desarrollo interno del hombre con su acción exterior y creadora.

La época medieval no reconoció la labor artística dice Suchodolski:

"El Dios cristiano no exigía estas cualificaciones de los hombres, que pese a haber sido creados a imagen y semejanza de Dios, no tenían que crear el mundo con sus manos, sino aceptarlo obediente y cristianamente". (141)

De esta época procede la creencia de que el hombre es espíritu, y que su labor es obedecer y no crear, de que lo técnico es un peligro para el hombre, para su espíritu, por eso piensa el autor, que

todo intento de ir contra la técnica es un afán de volver a la mentalidad medieval.

Suchodolski arremete contra todos los filósofos que de una manera u otra ven en la técnica una amenaza para el hombre, pero sobre todo arremete contra ellos por su antropología:

"Los filósofos religiosos tan diferentes como puedan serlo Maritain y Berdiajew, los filósofos de la historia tan opuestos como Toynbee y Popper, los sociólogos y etnólogos como Sorokin y Levi-Strauss, los psicólogos como Freud o Jung, todos ellos, al igual que los falsos profetas del futuro como Huxley, Orwell y Koestler, pretendieron demostrar el profundo divorcio del hombre y su civilización... y a retornar a la problemática espiritual del Medievo, idealizada como una época de armonía del hombre con la existencia y consigo mismo a través de la oración y la gracia". (142)

He aquí, a mi juicio, expuesto con claridad el mensaje que quiere transmitir el autor. Se trata de una visión antropológica, que niega el ser espiritual del hombre, como ya sabemos, que niega otra realidad distinta del hombre, que afirma que solamente en la actuación en la realidad concreta el hombre se constituye como tal ser. Ahora bien, precisamente la técnica constituye ese punto esencial y manifestativo del poder creacional del hombre, y precisamente por eso, para el autor, no solamente no hay contradicción entre técnica y humanismo entre valores y técnica, sino que es la expresión y la síntesis más adecuada y perfecta del ser: el hombre como creador de su propio medio.

De nuevo Suchodolski, como en tantas otras ocasiones que ya he mencionado, no enfoca acertadamente el problema tanto filosófico como histórico. El cristianismo no define al hombre como un ser

puramente espiritual, que no tiene que ver nada con la existencia, esto es un absurdo que se le ocurre a Suchodolski. Lo que el cristianismo entiende es que la realidad, que la crea el hombre, puede estar en contradicción con el humanismo auténtico. Que la realidad material no constituye el ser del hombre en todas sus dimensiones.

Que el hombre es un ser pluridimensional. Y precisamente es esto lo que Suchodolski niega. ¿La técnica puede y debe estar al servicio del hombre?. Sí. Pero la técnica no constituye el ser del hombre. Por más que el autor hable de valores espirituales, no acabo de entender ni su significación ni su contenido, como tales valores espirituales. Son solamente palabras, que teniendo un significado histórico y filosófico bien específico, las usa dándoles un contenido tan propio de él, que dejan de ser valores espirituales.

El autor en este tema, sigue insistiendo en que el Renacimiento fué el momento histórico cumbre de la emancipación del hombre de la Iglesia y de cualquier instancia superior, situando al hombre frente a sí mismo y su poder creativo. Ya he indicado que el Renacimiento y la Ilustración son las fuentes tanto históricas como filosóficas donde enraiza el autor su pensamiento.

Para el autor la lucha entre la técnica y humanismo, no se dilucida en el campo filosófico solamente. Ni tampoco se dilucida en la huida hacia atrás de la historia, hacia una solución espiritualista del hombre del tipo del medievo o del cristianismo.

La contradicción entre técnica y humanismo radica en el mecanismo

social y en su mala utilización. Este es el diagnóstico del autor.

"Los filósofos y los poetas de las escuelas más diversas se elevaron en contra de las consecuencias inhumanas de la moderna civilización industrial, pero dichas protestas se equivocaban de dirección en la mayoría de los casos, al no contemplar realmente las causas esenciales del mal: generalmente impugnaban a la propia técnica en lugar de poner de manifiesto el mecanismo social de su mala utilización". (143)

Para Suchodolski si la técnica está unida a las tareas sociales, no hay contradicción entre ella y el humanismo.

Precisamente, para el autor, las esperanzas depositadas en el Renacimiento de una posible ligazón entre la técnica y el humanismo se vió rota por la economía capitalista. La solución, pues, de la contradicción entre técnica y humanismo reside en la sociedad socialista.

"Pero en realidad la situación de nuestros tiempos y las tareas que de ella se derivan son completamente distintas... siempre es más evidente que el ulterior desarrollo de la técnica en las condiciones de la sociedad socialista está siempre al servicio y unido siempre más estrechamente al servicio del hombre y al desarrollo del humanismo". (144)

Las coordenadas en las que se ha de desenvolver una auténtica técnica al servicio del humanismo, no deben estar situadas en la búsqueda de unos valores espirituales que signifiquen la huida del mundo, ni en la marcha atrás de la historia hacia búsquedas románicas del ser, libre de las exigencias sociales, sino en unas coordenadas de dominio de los hombres de las condiciones naturales y sociales y en la planificación de una adecuada colaboración de la técnica con el humanismo, puesto todo ello al servicio del hombre.

Colaboración para que el lugar de residencia sea adecuada para todos, que la cultura y el desarrollo social sea una realidad para todos y no el reino de unos cuantos privilegiados. Para que la enseñanza y la reforma escolar no sean unas quimeras sino una realidad social. En resumidas cuentas, solamente la contradicción de la técnica y el humanismo se podrá resolver en unas condiciones sociales y políticas en la que los hombres puedan crear una realidad de acuerdo con las exigencias del hombre moderno. Y aquí llegamos también al substrato más fundamental ideológico que mantiene Suchodolski, cual es el de la objetivación del hombre y la superación de la alienación, siguiendo el ejemplo de Hegel y Marx.

"La problemática filosófica de la objetivación y de la alienación elaborada por Hegel y transformada por Marx; abarca el problema del mundo tecnológico interpretado como una obra humana realizada en cooperación con la naturaleza, el problema de la cooperación entre la actividad humana y la acción de las creaciones humanas que rebasan al individuo en determinados aspectos". (145)

Con la filosofía de la objetivación y la alienación, desaparece la clásica división del mundo cultural y del mundo natural, del mundo de las ciencias naturales y de las ciencias humanísticas. El punto de partida y de llegada de la solución radica en considerar la realidad como el mundo donde el hombre se realiza en todas sus dimensiones. Si la técnica está al servicio social del hombre, ésta deja de estar en control de la belleza, la vida y el reposo, la técnica se convierte en la fuente de creación de una nueva realidad por parte del hombre, el programa, pues, que propone Suchodolski es amplio y sugerente:

"Este programa comprende largamente todas las ramas de la actividad humana consciente: política social y planificación del espacio, organización de la institución y substancia de la educación moderna, preparación de los cuadros de trabajo en las profesiones productivas y de servicio público, conceptos filosóficos, ciencia y arte.... Para la realización de este programa debían movilizarse todas las energías de nuestra época". (146)

Solamente, pues, es posible la solución de la contradicción entre el hombre y la técnica cuando la realidad se vea exenta y libre de las relaciones de opresión, de las cadenas que atan al hombre, de la unión del hombre con la naturaleza.

Por eso Suchodolski afirma, citando a Marx:

"Desde este punto de vista, Marx definió la condición esencial de esa reconciliación y emancipación al escribir que el comunismo garantiza 'la verdadera asimilación de la esencia humana por el hombre' por eso el comunismo es el pleno naturalismo que se convierte en humanismo y a la vez el pleno humanismo, convertido en naturalismo. En tales condiciones, Marx afirmaba que ... en el futuro las ciencias naturales han de abarcar la ciencia sobre el hombre, al igual que la ciencia sobre el hombre abarca las ciencias naturales y la ciencia será una". (147)

7.8. LA CIENCIA, LA TECNICA Y EL ARTE COMO CREACION DE UNA NUEVA REALIDAD

Los contenidos de la educación que propone Suchodolski que son la educación a través de la ciencia, la técnica y el arte, no son realidades separadas, sino íntimamente relacionadas. El tratamiento al mismo tiempo de la ciencia, la técnica y el arte, como contenidos educacionales nos abre las puertas para una comprensión profunda del mensaje pedagógico suchodolskiano, que es lo que voy

a tratar en este momento. Los tres contenidos educacionales abarcan como veremos los aspectos más esenciales sobre el conocimiento, el hombre y la realidad.

Suchodolski empieza en el tratamiento del tema de la interrelación de la ciencia, la técnica y el arte, por abolir las teorías del conocimiento que tienen a dividir dichas realidades.

Remontándonos a Bacon, la ciencia se consideraba como perteneciente al mundo de los conceptos teóricos y la técnica a los prácticos. La ciencia era la búsqueda de la verdad y el arte el medio de suscribir sensaciones ilusorias. La técnica decía relación al mundo de la producción, el arte decía relación con la belleza.

La pregunta que se debe formular hoy día sería la siguiente:

¿Son válidas las fronteras que se han erigido entre la ciencia, la técnica y el arte?

Suchodolski opina que hubo una época histórica en que no existieron tales barreras, siendo el Renacimiento el ejemplo más claro de tal tendencia unificadora. En esta época, el conocimiento a través de la ciencia y el arte estaba en oposición a aquellas teorías gnoseológicas que lo dividían en metafísico y físico, centran do toda la teoría del conocimiento a base de especificación y experimentación.

"En aquella época, la ciencia y el arte lucharon conjuntamente contra la tradición escolástica del conocimiento de la realidad en base al análisis de los conceptos, de la estructura metafísica de la existencia y coincidían en que el enfoque específico y la experimentación de las cosas era la clave del conocimiento y la comprensión de la realidad". (148)

Sin embargo, con el nacimiento de la ciencia moderna en el siglo XVII, se divorcian de alguna manera la ciencia y el arte como medios de conocimiento de la realidad. Se separan el conocimiento sensorial del conocimiento científico. John Locke es un ejemplo claro de la emancipación del arte con respecto a la ciencia como medio de conocimiento.

La ciencia intenta descubrir la verdad, lo objetivo, la realidad física, conforme a criterios matemáticos y mecánicos, mientras que el arte se interesa por la verdad subjetiva; la ciencia se preocupa por lo que hay fuera de mí, el arte por lo que hay en mí.

Ahora bien, el desarrollo de la ciencia y su manera de conocer la realidad han variado con el tiempo. La ciencia ya no consiste solamente en la observación, o en análisis matemático, sino que consiste también en que para analizar la realidad es necesario elaborar una realidad artificial, que es un instrumento imprescindible para el conocimiento de la realidad. Este aspecto, es, a mi juicio, fundamental en el enfoque suchodolskiano. A la realidad no se la conoce observándola, sino creándola.

Para el autor también el arte ha sufrido un desarrollo semejante y paralelo. El arte dejó de ser el reflejo de la realidad, para crear una nueva realidad.

Con razón argumenta Suchodolski:

"El sentido general de estas consideraciones podría reducirse a la siguiente afirmación: las relaciones comunes entre la ciencia, la técnica y el arte sólo pueden analizarse bajo el aspecto de la evolución histórica de estas tres ramas de la actividad humana". (149)

Para entender, pues, la unión de la ciencia, la técnica y el arte, como métodos de conocimiento hay que situarse dentro de las perspectivas del desarrollo histórico, superados de ideologías autonomistas y metafísico-espiritualistas, y al mismo tiempo superador de situaciones sociales antihumanistas.

Conforme a este cuadro de enmarque del tema es como hay que entender el desarrollo social del arte, que deja de ser exponente de ceremonias religiosas y el acicate de un público de domingo, para convertirse en vida diaria del pueblo. El trabajo deja de ser campo de especulación y esterilidad personal, para convertirse en fuente de autorealización personal. Y como diría Suchodolski:

"El rasgo fundamental de la situación que viene conformándose cada vez más claramente desde hace cierto tiempo es el hecho de que la técnica, la ciencia y el arte se están convirtiendo en el elemento de la vida cotidiana de las amplias masas". (150)

Las consecuencias que se derivan para la educación de las nuevas situaciones sociales son fundamentales como se puede prever.

También desde el campo de la modernidad el cambio de la ciencia, la técnica y el arte para la vida del hombre ha cambiado radicalmente.

La ciencia no es solamente el conocimiento de la realidad como contemplación, sino como creación de la misma. La técnica no es, pues, la aplicación de la ciencia, sino el órgano de su acción creativa. La técnica también tiene una profunda vinculación con el arte, pues cuando la técnica se perfecciona se convierte en arte.

¿Qué se puede decir de la relación de la ciencia y el arte?. Para Suchodolski la relación no es nada sencilla, pero existe. Desde el punto de vista cognoscitivo ambas contribuyen a un conocimiento más amplio y completo de la realidad.

¿Cuál es el mensaje de Suchodolski sobre la ciencia, la técnica y el arte para el hombre moderno, en las actuales circunstancias sociales?. ¿Por qué la educación debe tener como contenido esencial estas materias, íntimamente vinculadas e interpretadas?.

A mi juicio, porque ellas constituyen lo más específico del ser humano, tanto desde el punto de vista cognoscitivo como práctico, y consiste en la capacidad creadora del hombre moderno. No lo puede expresar más claramente Suchodolski:

"Gracias a la ciencia, la técnica y el arte, el hombre es cada vez más creador de su ambiente y su propio creador. Y precisamente por eso, la ciencia, la técnica y el arte integran hoy día la realidad cotidiana de los hombres como condiciones de su existencia, como elementos de sus ambiciones y necesidades como alegría de sus realizaciones y como esencia de sus esperanzas". (151)

Este es el mensaje del autor: con la ciencia, la técnica y el arte, se crea el hombre nuevo, que crea una nueva realidad. Se superan

las teorías cognoscitivas de lo concreto y lo abstracto, de lo espiritual y lo material, del dualismo cognoscitivo del ser, de la fundamentación religiosa del sentido de la vida. ¿Puede haber un mensaje más importante para la pedagogía que éste?.

Queda superada, a juicio del autor, toda la educación elitista, individualista, y autónoma, es decir, lo que se entendía como educación estética, técnica e intelectual, separadas entre sí; la educación que dió lugar a grandes centros de enseñanza sin ninguna relación entre sí, los dedicados a la ciencia y los dedicados a la técnica, las Escuelas Politécnicas y las Universidades.

La ciencia, la técnica y el arte, las tres interrelacionadas son las que crean la realidad en la que vive el hombre, y precisamente desde la realidad hay que entender el proceso educativo.

En el mundo moderno de la ciencia, conocer la realidad es crearla. El arte también implica un conocimiento de la realidad, que es creación de la misma, en cuanto que ayuda a comprenderla mucho mejor. La técnica es la creación de una realidad, en la que vive necesariamente el hombre de hoy, no solamente como ambiente, sino como realidad que afecta a la vida y al ser del hombre.

7.9. CONCEPTO CIENTIFICO Y LAICO DEL MUNDO

La ciencia, la técnica y el arte tienen, pues, un significado muy distinto al que tenían en épocas anteriores en las que las condi-

ciones sociales distaban mucho de estar al servicio del hombre. La interrelación de la ciencia, la técnica y el arte en el mundo moderno, son la base para la creación de una nueva realidad. La teoría del conocimiento de Suchodolski se basa, pues, en esa capacidad de crear, no solamente de captar y reflejar la realidad. Las consecuencias pedagógicas de estos nuevos contenidos educativos son de primera magnitud, ya que el educar es precisamente hacer consciente al hombre de esa capacidad de creación que anida en él, de ser dueño de la realidad, no un mero espectador pasivo del acontecer histórico.

Educar en la modernidad es educar en un concepto científico y laico del mundo. Muchas veces he indicado que en el fondo y en la forma la teoría pedagógica de Suchodolski es la sustitución de lo religioso, en lo que esto implica en todas las ramas del saber, por un concepto laico y científico. Y este tema lo voy a desarrollar ahora.

¿En qué consiste el concepto científico del mundo?. Suchodolski responde:

"...formular toda una serie de tesis generales". (152)

¿En qué consiste un concepto laico del mundo?. Según Suchodolski:

"... un sistema de convicciones lo suficientemente rico como para satisfacer plenamente las necesidades de los individuos en su vida personal más afectiva". (153)

No es por lo tanto lo mismo el tener un concepto científico que laico del mundo. Para Suchodolski ambos son necesarios, para la

educación del hombre moderno.

Para el autor no basta enseñar a los alumnos a tener un concepto científico del mundo, por el que el hombre aprende a ser dueño de su ambiente, es necesario satisfacer también las necesidades personales afectivas, aquellas que en tiempos pasados, según el autor, satisfacía la religión. ¿Qué es lo que puede sustituir a la religión en los tiempos modernos en esa función de satisfacción de necesidades personales?. Para el autor fundamentalmente lo puede realizar el arte.

"Todo parece señalar que esta función ha de ser asumida concretamente por el arte, que además vino ejerciéndola a lo largo de los siglos. En nuestra época todo parece indicar que el arte se ha convertido en una gran escuela del pensamiento laico sobre el mundo y la vida". (154)

La ciencia también servirá, según Suchodolski, para crear el concepto laico sobre el mundo, puesto que dejamos en manos del hombre, lo que durante tantos siglos dejábamos en manos de la religión, como es la explicación científica del mundo, y el sentido del hombre en la existencia.

Pasados los años en los que era clara la contradicción entre el hombre y la ciencia, como ya hemos visto, nos acercamos a una época de armonía entre ambos, que debe manifestarse en el proceso educativo, a través de una profunda vinculación entre el individuo y la ciencia, lo mismo en su trabajo profesional.

Pero no se trata de que la enseñanza prepare científicamente al individuo para un trabajo profesional, sino que va mucho más allá la pedagogía suchodolskiana socialista; intenta conseguir que toda la

vida del hombre adquiriera el sentido científico de la existencia, que se constituya en la experiencia cotidiana del hombre, en todas las esferas de la sociedad. Siguiendo a A. Moles, haría falta crear no solo "utilizadores" de la ciencia, sino creadores científicos de un mundo futuro. (155)

Educar en el concepto científico de la realidad es ante todo caer en la cuenta que el conocer consiste en la creación de una nueva realidad, por eso Suchodolski elogia la obra de Makarenko:

"Al elaborar una nueva realidad educativa, estamos en condiciones de conocer mejor y más profundamente las leyes rectoras de la educación existente. La grandeza de Makarenko está precisamente en el hecho de que no reconoció el valor de la simple observación de lo que acontecía con los educandos". (156)

Un concepto científico del mundo significa también que la teoría tradicional de las dos culturas, la espiritual y la científica ya no tiene sentido. La unificación de la ciencia, la técnica y el arte conlleva, como hemos indicado, que la ciencia es arte, y la técnica es ciencia y el arte es técnica. Y esto significa que no hay dos realidades distintas en el hombre, una espiritual y otra material, que serían objeto de la educación por el arte y la técnica y la ciencia, ésta es una visión dicotomizadora tanto del hombre como de la educación. A través del arte, la ciencia y la técnica se educa todo el hombre sin comportamiento estancos, sin dualismos, esto es educar a través de la fuerza creadora del hombre. No existe para Suchodolski como mantenía la teoría tradicional de la educación, un educar sensorial y un educar del pensar por separado. Se puede decir que la ciencia, la técnica y el arte, dan el

Último sentido al ser del hombre y esto en sentido pleno y unificado.

"La educación de los hombres nuevos en la civilización científico-técnica con miras a su ulterior desarrollo y a la realización de los ideales del humanismo socialista, no es por lo tanto, una cuestión de exclusiva divulgación del saber ni tampoco la generalización de la capacidad de aprovechar sus directivas. Se trata de un problema mucho más profundo cuál es el de la reconciliación del hombre y la ciencia gracias a la cual ... el hombre podrá impartirle a su existencia una forma científica y al mismo tiempo desarrollar al máximo todos los aspectos de su vida". (157)

No puede ser más explícito Suchodolski en su exposición del concepto científico en el que debe ser educado el hombre moderno. Es educar al hombre en la totalidad de su ser, no solamente en el conocimiento sino en aquello que da sentido último al individuo.

Como habíamos dicho anteriormente, no es lo mismo el concepto científico que el concepto laico del mundo para Suchodolski.

Y por eso se pregunta:

"¿Cuáles son los elementos de actuación que cabría destacar como más esenciales en el terreno de la laicidad de la concepción del mundo?. (158)

Substancialmente Suchodolski intenta echar abajo con su concepción laica del mundo, la importancia de la religión a través de la historia y el significado que ésta ha tenido para el hombre. Este intento del autor, es a mi juicio, la clave para entender su mensaje, como lo es para todo pensador marxista. El intento de Suchodolski es la búsqueda de la reestructuración del ser y de la fundamentación del hombre y sus valores. La ciencia y la técnica y el arte,

son el núcleo a través del cual el hombre debe ser educado en la modernidad, que consiste esencialmente en una concepción científica y laica del mundo.

¿Cómo desenmascarar la religión?. Suchodolski propone tres orientaciones principales.

La primera consiste en presentar verdaderamente lo que la religión ha significado en la historia de la humanidad tanto pasada como presente. Suchodolski cree que a través de la presentación "auténtica" de la religión se desenmascaran los fundamentos de todas las religiones.

"Los grandes progresos que se están realizando en el terreno de la investigación científica de las religiones deben aprovecharse de una y otra manera en la actividad práctica educacional... Al referirnos al concepto científico de la religión cabe recordar las tentativas que se realizaron con pleno éxito en Polonia y que tienden a demostrar ... lo que la religión significa desde el punto de vista científico". (159)

Cuando Suchodolski habla del desenmascaramiento científico de la religión quiere decir que la religión se reduce simplemente a un origen social.

¿Qué quiere decir Suchodolski al referirse al éxito que ha tenido en Polonia la campaña desarrollada por el partido comunista?. ¿Habla en serio el doctor?. La experiencia, después de tantos años de régimen comunista, es que la religión en Polonia sigue estando tan floreciente como en sus mejores tiempos, y ésta es la mejor prueba de la ineficacia, tanto teórica como práctica, de los métodos que

postula Suchodolski. Y creo que es un magnífico ejemplo, al mismo tiempo, de que las teorías suchodolskianas sobre el origen social de la religión no son válidas. El concepto social no es suficiente para explicar la religión y los siglos lo demuestran.

El segundo método para desenmascarar la religión consiste, según Suchodolski, en investigar sobre la historia de la Iglesia y de su política, que manifestaría todos los mecanismos desarrollados por esa Iglesia, y que pondrían al descubierto todas las falsedades de la misma.

"... no deja de desembriagar en muchos casos a las gentes sumisas a las instituciones religiosas". (160)

Sin negar los muchos fallos que ha cometido la Iglesia a lo largo de su historia, es un hecho que las gentes saben distinguir entre la religión y la institucionalidad de la misma.

El tercer aspecto del desenmascaramiento de la religión consiste en el estudio filosófico de los conceptos sociales y morales de la religión.

A parte del desenmascaramiento de la religión a través de la investigación histórica y filosófica, queda un problema patente y que se lo plantea con claridad el autor y es el siguiente:

"... se trata de saber lo que contribuye a mantener las ideas religiosas y cuáles son los métodos más eficaces para erradicarlas". (161)

Suchodolski no se enfrenta al tema, como un auténtico científico,

a pesar de sus expresiones en este sentido; lo que intenta es erradicar la religión porque piensa que es el origen de todos los males sociales y morales existentes en el mundo. Lo que él llama intentos científicos, a mi juicio, son intentos demagógicos. Con esto no intento el quitar el derecho al individuo de no ser religioso y de opinar en contra de la religión, lo que intento decir es que no puede considerarse científico, lo que no pasa de ser una mera elucubración. Lo que no admito es que se haga pasar por científico un mero deseo subjetivo nacido no se sabe de qué raíces.

Suchodolski al buscar el por qué de la existencia de las ideas religiosas en el mundo, sigue la polémica de Marx y Engels con Fellerbach sobre este tema, aspecto que ya lo he tratado en otra parte de este trabajo.

Pero brevemente, para enmarcar el tema, Fellerbach mantiene que la religión está basada sobre bases conscientes y por allí es por donde hay que atacar la religión, para Fellerbach la teología es lo mismo que la antropología, descubrir que la ciencia sobre Dios es lo mismo que la ciencia sobre el hombre es el camino correcto para echar abajo la religión.

Para Marx la religión no solamente se basa sobre el individuo, sino sobre la sociedad y mientras no se logre que la religión deje de ser una necesidad social, difícilmente los estudios científicos y filosóficos echarán abajo la religión. La religión dejará de ser necesaria a los individuos cuando se transformen las relaciones sociales.

. . .

"Esta interpretación, según la cual la religión está arraigada en la existencia social e individual de los hombres, mucho más profundamente que en la esfera de la conciencia y por ende, mucho más hondo de lo que pueda alcanzar la crítica puramente científica y filosófica, y que sitúa el problema de la lucha contra la religión no sólo en el terreno de la conciencia... esta interpretación -repetimos- resulta concretamente de la gran polémica que Marx sostuvo con Fellerbach, la cual continúa siendo especialmente valiosa en nuestra época". (162)

Para Suchodolski, en Polonia, se dan las circunstancias ideales para que desaparezcan las raíces que sustentan las creencias religiosas de los individuos, ya que han cambiado radicalmente las condiciones sociales, y se está creando nuevas formas de existencia humana, en concreto se está creando el sistema socialista. Vuelvo a repetir ¿habla en serio el autor?. Los argumentos que ponga y en los que intenta demostrar "científicamente" la verdad de sus aseveraciones, se volverán contra él. Más aún, la realidad concreta de Polonia prueba que sus argumentos no son válidos. Si la religión y la creencia religiosa del hombre, tiene un origen social y cambiadas las estructuras sociales como ha sucedido en Polonia, deja de ser necesaria la religión, ¿por qué no sucede así en Polonia?, ¿por qué sigue siendo religiosa y profundamente religiosa la sociedad de Polonia?. No deja de ser chocante e irónico leer estas frases de Suchodolski:

"Al liquidar gran parte de las desigualdades e injusticias existentes en el pasado ... Este sistema de justicia social ... es un sistema en el que los individuos han de dejar de necesitar cada vez menos del consuelo de la metafísica ultraterrenal y religiosa". (163)

La historia y la realidad Dr. Suchodolski no le dan la razón a Vd. en este punto. ¿Por qué si la religión deja de tener sentido dentro de las nuevas realidades creadas por el socialismo, no dan li-

bertad a los hombres que viven en este sistema para que practiquen la religión, si quieren?. ¿Si Vds. tienen la verdad y la han llegado a descubrir, ésta se debería imponer por sí sola, sin necesidad alguna de utilizar la coacción y la fuerza, ¿por qué no actúan de esta manera?. ¿O es que dudan de sus descubrimientos y por eso suplen la verdad con la fuerza?.

Otro factor que, a juicio de Suchodolski, ayudaría a crear el concepto de la laicidad del mundo, sería la aplicación de la ciencia tanto a la educación como al trabajo.

Suchodolski es consciente de que la desaparición de la necesidad que experimentan los hombres de la religión, no es un proceso automático que se deduzca ni del estudio científico de la realidad ni del cambio de las estructuras sociales.

"Ahora bien incurriríamos en un error si consideramos que esos dos factores que acabamos de reseñar ... facilitan automáticamente el progreso de la laicidad". (164)

Para Suchodolski el por qué de la necesidad religiosa no se puede explicar a través de lo religioso. Y él, lo intenta hacer a través de tres tesis.

La primera es que la religión es necesaria como compensación a in suficiencias de participación social y profesional.

La segunda es que la religión representa un medio de satisfacer las necesidades espirituales y sensoriales. Y por lo tanto cuanto más avancemos por el camino de una concepción científica del mundo

menos necesaria será la religión. Y en cuanto al aspecto sensorial el arte podrá y deberá ocupar el lugar de ser un medio de satisfacción de lo sensorial.

Me parece importante volver a repetir la gran importancia que concede Suchodolski al mundo del arte. No solamente por lo explicado hasta ahora, sino como sustitutivo de la religión en la llenuñbre de ciertas necesidades del hombre. El arte es uno de los pilares sobre los que Suchodolski edificar la concepción laica del mundo. Como muy bien dice el autor al respecto:

"El arte es precisamente la gran esfera de la creatividad humana que satisface las necesidades espirituales y senso riales de los individuos". (165)

Educación en un concepto laico del mundo abarca, para el autor, tanto la visión científica del mundo como la educación a través del arte, de tal manera que la religión deje de ser necesaria tanto como conciencia como necesidad espiritual y sensorial. Conviene notar el fin que pretende el autor con la educación científica y laica, que es la sustitución de todo tipo de conocimiento metafísico y de toda necesidad espiritualista y sensorial que no provenga de los cauces de una concepción antropológica en la realidad. Los contenidos educativos de Suchodolski, concretado a través de la ciencia, la técnica y el arte, abren nuevos caminos para una auténtica, según él, concepción científica y laica del hombre y de la realidad.

La tercera tesis es la necesidad que sienten los individuos de ase gurarse ante las catástrofes de la vida, las desgracias. Ante esto

poco se puede hacer dice Suchodolski:

"Consideramos que la erradicación de las necesidades religiosas en este terreno es quizá la tarea más complicada y difícil desde el punto de vista pedagógico". (166)

Pero Suchodolski afirma que es posible también erradicar esta necesidad religiosa nacida del sentimiento de seguridad que embarga al hombre, y esta solución la cifra en lo que él llama el humanismo trágico. El autor define así este humanismo:

"Esta corriente consiste en aceptar todo cuanto acontece en la vida; es concebir la vida con todas sus posibles contradicciones, con sus posibles variantes desgraciadas, en concebir la vida con todo lo que el destino le depara y en formular esta respuesta al desafío de la vida: 'sin embargo la vida vale la pena vivirla'. (167)

Suchodolski propone, pues, que la necesidad religiosa que experimentan los hombres proviene de tres campos, la necesidad social, la necesidad espiritual y sensorial, y la necesidad de seguridad, si satisfacemos estas necesidades dejará de ser necesaria la religión. Para la necesidad social, se crea el sistema socialista de participación social a todos los niveles, para la necesidad espiritual y sensorial, el arte es el vehículo ideal de llenumbre de tales necesidades y para la necesidad de seguridad, el humanismo trágico es la respuesta adecuada. De donde se deduce que la religión será innecesaria e inútil para el hombre moderno. Educar en el concepto científico y laico del hombre es, pues, educar para dar el sentido último al hombre, tanto en lo que se refiere a su necesidad científica y de conocimiento como a su necesidad espiritualista y sensorial.

Pero a pesar de todas las explicaciones de Suchodolski, más aún, a pesar de todas las transformaciones sociales, de la función que el arte ejerce hoy día en la sociedad tanto capitalista como socialista, sigue emergiendo en esas sociedades socialistas, la misma pregunta. ¿Por qué la gente sigue creyendo?. Tengo que concluir afirmando que Suchodolski no ha sido capaz de responder a esta pregunta, la realidad avala mis conclusiones. Y tocamos la raíz misma del sistema que Suchodolski intenta edificar, apoyado por las teorías marxistas sobre el hombre y la realidad, llegamos también al corazón de lo que considero el mensaje fundamental pedagógico del autor; hay algo que escapa a los análisis suchodolskianos sobre el hombre, su esencia no se descifra por más que lo intente a través de los análisis científicos y laicos del hombre y la realidad, el hombre y la realidad son mucho más ricos y complejos y escapan al círculo estrecho en el que quieren situar al hombre y la realidad. Para el socialismo el hombre sigue siendo un misterio, que no acaba de penetrar y comprender. La educación sigue siendo un misterio, que no acaba de penetrar y comprender. La educación para una concepción científica y laica del mundo, es, como hemos visto, un intento de situar al hombre en unas coordenadas arreligiosas e intramundanas exclusivamente. No niego la importancia de situar al hombre auténticamente ante el mundo que le ha tocado vivir, no niego el valor educativo de la ciencia, la técnica y el arte, no niego que el hombre deba tener un concepto científico de sí mismo y de la realidad, no niego los aspectos negativos que ha podido adoptar la práctica religiosa, y las instituciones de la Iglesia en determinados momentos históricos. No niego que ha habido mensajes y pos

turas religiosas en la historia que de alguna manera han apoyado el desentendimiento del mundo y de las realidades sociales, asumo todos los fallos de la Iglesia en cualquiera campos y circunstancias, pero lo que no puedo admitir es que la religión está contra la ciencia y que una concepción científica del hombre y del mundo sea necesariamente una concepción antirreligiosa o al menos arrreligiosa.

De la práctica defectuosa de algunas instituciones eclesiales, no se deduce necesariamente la maldad intrínseca de la religión, de tal manera que sea la causa, como mantiene Suchodolski, de todo lo malo que hay en el hombre y en la realidad.

Más aún, una visión auténticamente científica del hombre y del mundo, debe situar la religión dentro de los marcos adecuados del origen del hombre, y de su explicación final.

Por eso la educación a través de la ciencia, la técnica y el arte que mantiene Suchodolski como contenido esencial del proceso pedagógico, no conduce a la visión científica del hombre y de la realidad que intenta sino a una visión pseudocientífica, subjetivista y parcial, porque no es científico tratar la religión y el fenómeno general religioso como algo puramente social, porque es subjetivismo deducir conclusiones de premisas no objetivas, y porque es parcial reducir la realidad y el hombre a una sola variable.

7.9.1. El concepto científico del hombre y el mundo en la escuela

Hemos examinado la gran importancia que concede Suchodolski a la ciencia, la técnica y el arte como contenido esencial de la educación socialista y las consecuencias que se derivan en el orden ontológico y gnoseológico y de los valores.

La pregunta que hay que hacer en este momento es ¿educa la escuela en ese y con ese carácter científico?.

Suchodolski opina que en la escuela, dejando al lado los optimismos infundados, no se educa a la altura científica que se requiere y esto sucede por diversas razones.

Por un lado, el progreso científico es enormemente dinámico y la dinámica escolar organizativa es bastante más lenta. Por otro lado, los descubrimientos científicos plantean problemas a los que es difícil dar una respuesta inmediata en el orden escolar.

Más aún, existe un problema fundamental y muy importante para Suchodolski en el orden pedagógico y es la aplicación de los progresos acelerados de la ciencia a la vida profesional y social.

¿Prepara, pues, la escuela para esa vida caracterizada esencialmente por la ciencia y la técnica?.

Si queremos que la escuela responda a ese reto fantástico que le

plantea la sociedad se deberían cambiar tanto los métodos didácticos, como en la dotación de los centros escolares y en la organización misma escolar.

Pero no se trata solamente de impartir conocimientos científicos, sino de hacer de la ciencia y lo que ella significa en nuestra propia vida. Se trata de entender el proceso por el que se realizan los descubrimientos científicos y sus aplicaciones a la vida profesional y social, y sobre todo:

"Es especialmente importante que los alumnos se den cuenta del papel histórico de la ciencia en la lucha por la 'liberación del espíritu y por el derecho del hombre', es decir de un papel que tan claramente destacan en el período de la Revolución Francesa". (168)

Suchodolski intenta hacer ver que la ciencia y su nacimiento y desarrollo concuerda con el nacimiento y desarrollo de un tipo de hombre y unas circunstancias sociales, y en esta mentalidad es a la que hay que educar a la juventud, mentalidad que se dió en el Renacimiento y en el siglo XVII. Educar en la ciencia es educar en el papel creador del hombre y del poder de su razón, es educar en la laicidad como hemos visto. El hombre nuevo al que aspira crear Suchodolski con su pedagogía es el hombre nacido al amparo de la ciencia, a la sombra del dominio del hombre sobre la realidad.

La educación del hombre íntimamente ligado con el progreso de las estructuras sociales de la mano de la ciencia.

"En el territorio europeo, el desarrollo de la ciencia y sus implicaciones sociales dependió asimismo de los progresos de la ilustración y la urbanización, de la generalización de las formas de trabajo profesional basadas en las realizaciones y adelantos de la ciencia de la educación de un tipo humano para el cual la ciencia representa el elemento fundamental de los conocimientos sobre el mundo y uno de los factores esenciales para la orientación de su actividad". (169)

De esta manera, para Suchodolski, como ya lo hemos visto también al tratar el tema de la pedagogía y la filosofía, la ciencia no se enfrenta con la filosofía como algunos mantienen, sino que a través del conocimiento de la ciencia, se hace patente la filosofía. Ya sabemos sin embargo, lo que Suchodolski entiende por filosofía. El problema de la relación entre la religión y la ciencia lo ventila, por decirlo de una manera suave, Suchodolski de un solo plumazo, ambas no tienen nada en común, sino que son antagónicas y transcribo unas palabras duras del autor sobre este tema:

"En cambio el papel de la religión en el desarrollo histórico de la ciencia no suele plantear serios problemas, pues el antagonismo del conocimiento científico y de las creencias religiosas y especialmente de la religión defendida y desarrollada por la poderosa organización de la Iglesia, ya se había puesto de manifiesto desde antiguo; el papel de la Iglesia como freno y limitadora de la libertad de investigación en el terreno laico y perseguidora de los sabios, pertenece a las páginas más sombrías de la Historia". (170)

Ya he expuesto mi punto de vista sobre este tema, pero no me resisto a plantearle una sola pregunta a Suchodolski, y es: ¿En nombre de qué libertad critica a los demás Suchodolski y el socialismo la conculcación de libertad de los demás?.

Educar en la ciencia, es educar en la modernidad, según Suchodolski, en la auténtica filosofía, en el auténtico arte y en la verda-

dera técnica. Pero para educar en la ciencia hace falta que se den unas condiciones sociales, de tal naturaleza que sea posible el postulado de dominio del hombre sobre la realidad, tal como de alguna manera sucedía en el Renacimiento y en la Época de las Luces, y como nunca se dió ni se puede dar bajo el dominio de la Iglesia ni del capitalismo. Y como dice el autor con cierta fatuidad:

"El socialismo al asumir el calificativo de 'científico' fué la expresión más clara de la idea de que sólo el progreso social podía garantizarle a la ciencia las condiciones necesarias para su desarrollo y que el desarrollo científico era el único camino capaz de acelerar la emancipación de los hombres de las cadenas que les habían sido impuestas por la naturaleza y por los propios individuos"
(171)

Queda expuesto, con claridad, el pensamiento del autor; solamente el socialismo es capaz de explicar y de liberar al hombre. Quedan zanjados para el autor los momentos históricos que alumbraron un ser y un mundo de armonía y de jerarquía, para dar lugar a un mundo mecanicista y a un hombre científico.

La ciencia, nacida en los brazos del albor del siglo XVII, dió a luz a su vez la gran religión espiritual y el cambio histórico más fundamental de toda la historia de la humanidad: darle al hombre la capacidad de conocer la naturaleza y un dominio cada vez más eficaz sobre la misma.

Y creo que este mensaje auténtico de toda la mentalidad suchodokiana, es decir, a través del estudio de la ciencia, la técnica y el arte, se contraponen dos maneras de ver el mundo y el hombre la religiosa-metafísica y la científico-laica, ya sabemos por cual

opta el autor. Asimismo se enfrentan dos maneras de conocer: la de la observación y la de la creación, también sabemos por cual de ellas opta Suchodolski:

"El conocimiento de la realidad a través de su creación parece ser la norma moderna caracterizada no solamente del conocimiento de la realidad viva y muerta, sino asimismo de las ciencias sociales, económicas y pedagógicas". (172)

La ciencia también enfrenta al hombre con dos maneras de situarse ante la realidad: la que la acepta y se acomoda a ella y la que la transforma y la cambia. Sabemos por cual opta Suchodolski.

La ciencia, por último, enfrenta al hombre con la elección de valores: los espirituales y los nacidos de la realidad social y material, también sabemos por cual opta el autor.

Termino con unas palabras de Suchodolski que resumen bien lo que estoy exponiendo, sobre el significado de la ciencia, la técnica y el arte como contenidos educativos.

"Ahora bien, el tomar conciencia del proceso educacional de la gente a través de la ciencia significa integrarse en su corriente auténticamente histórica y cada vez más poderosa en nuestra época. Pues es claro que para los individuos que han de vivir y actuar en una civilización basada en la ciencia, la historia de la ciencia significa el conocimiento de las fuerzas que crean la existencia y tareas reales humanas". (173)

NOTAS

1. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, Barcelona, Península, 1975, 158.
2. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Between being and having", Prospects, 2 (1976) 169.
3. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, Barcelona, Laia, 1976, 5-6.
4. Ibidem, 98-99.
5. Ibidem, p. 10.
6. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Anexo", Académie Polonaise des Sciences, III (1976) 52.
7. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, loc. cit., 132.
8. Ibidem, 134.
9. Ibidem, 135.
10. Ibidem, 137.
11. Ibidem, 146.
12. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 279.
13. Ibidem, 280.
14. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Current issues of Educational Research", The Review, 1 (1970) 31.
15. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 221.
16. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Current issues of Educational Research", loc. cit., 31.
17. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 223.
18. Ibidem, 224.
19. Ibidem, 225.
20. Ibidem, 227.
21. Idem.
22. Ibidem, 230-232.
23. Ibidem, 239.

24. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Current issues of Educational Research",
loc. cit., 31.
25. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 243.
26. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Current issues of Educational Research",
loc. cit., 33.
27. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 265.
28. Ibidem, 268.
29. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista,
loc. cit., 218.
30. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 266.
31. Ibidem, 270.
32. Ibidem, 271.
33. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista,
loc. cit., 148.
34. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 277.
35. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Scuola Polacca, Firenze, La Nuova
Italia, 1971, 121.
36. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 30.
37. Ibidem, 252-253.
38. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Current issues of Educational Research",
loc. cit., 34.
39. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 258.
40. Ibidem, 260-261.
41. Idem.
42. Ibidem, 260.
43. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Scuola Polacca, loc. cit., 122.
44. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 261.
45. SUCHODOLSKI, Bogdan "Current issues of Educational Research",
loc. cit., 34.
46. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista,
loc. cit., 48.

47. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Scuola Polacca, loc. cit., 123.
48. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Current issues of Educational Research", loc. cit., 34.
49. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 245.
50. Ibidem, 247.
51. SUCHODOLSKI, Bogdan, la Scuola Polacca, loc. cit., 128.
52. Ibidem, 130.
53. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 250.
54. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Scuola Polacca, loc. cit., 134.
55. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 254.
56. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Scuola Polacca, loc. cit., 136.
57. Ibidem, 138.
58. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 257.
59. Ibidem 258.
60. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Scuola Polacca, loc. cit., 139.
61. Ibidem, 140.
62. Ibidem, 142.
63. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, loc. cit., 96-97.
64. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Current issues of Educational Research", loc. cit., 35.
65. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Scuola Polacca, loc. cit., 35.
66. Ibidem, 147.
67. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Current issues of Educational Research", loc. cit., 35.
68. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 261.
69. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, loc. cit., 49.
70. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Physical culture during the Era of the Enlightenment". Wych., Fiz. y Sport, 3 (1974) 5.

71. Ibidem, 6.
72. Ibidem, 7.
73. Ibidem, 8.
74. Ibidem, 10.
75. SUCHODOLSKI, Bogdan, Fundamentos de Pedagogia Socialista, loc. cit., 50.
76. Ibidem, 140-141.
77. Ibidem, 143.
78. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogia, loc. cit., 132.
79. Ibidem, 135.
80. Ibidem, 136.
81. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Problems of propagating Science in the present age", The Review, 1 (1962) 14
82. Ibidem, 15.
83. Ibidem, 17.
84. Ibidem, 19.
85. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, Barcelona, Laia, 1977, 287.
86. Ibidem, 171.
87. Ibidem, 184.
88. Ibidem, 197.
89. Ibidem, 246.
90. Ibidem, 249.
91. SUCHODOLSKI, Bogdan, "A new approach to the History of Science", The Review of the Polish Academy of Science, 1 (1963) 20.
92. SUCHODOLSKI, Bogdan "History of Science in continuity and change", Revue de l'histoire de Science et de Technique, 26 (1962) 6.
93. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Reflexiones historiquas sur l'essence de la science contemporaine", Zagadnienia Naukoznawstwa, special issue, 1970, 47.

94. Ibidem, 49.
95. SUCHODOLSKI, Bogdan, La educación humana del hombre, loc. cit., 213
96. Ibidem, 229.
97. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Reflexions historiques sur l'essence de la science contemporaine", loc. cit., 50.
98. Idem.
99. SUCHODOLSKI, Bogdan, "A new approach to the History of Science", loc. cit., 21.
100. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Reflexions historiques sur l'essence de la science contemporaine", loc. cit., 61.
101. SUCHODOLSKI, Bogdan, "A new approach to the History of Science", loc. cit., 22.
102. SUCHODOLSKI, Bogdan, La educación humana del hombre, loc. cit., 236.
103. SUCHODOLSKI, Bogdan, "A new approach to the History of Science", loc. cit., 23.
104. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 237-238.
105. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Reflexions historiques sur l'essence de la science contemporaine", loc. cit., 62.
106. Idem.
107. Ibidem, 52.
108. Ibidem, 56.
109. Ibidem, 57.
110. Ibidem, 63.
111. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Les facteurs du development de l'histoire des science". XII Congrès Internacional d'histoire des Sciences, 1968, 30.
112. Ibidem, 31.
113. Ibidem, 32.
114. Ibidem, 33.

115. Ibidem, 35.
116. SUCHODOLSKI, Bogdan, "The significance of J.A. Comenius in the History of Science", Kwartalnik Historii nauki i techniki, Special issue, 1957-1958, 146.
117. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 268.
118. SUCHODOLSKI, Bogdan, "The significance of J.A. Comenius in the History of Science", loc. cit., 149.
119. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Luomo e la diffusione della cultura scientifica", Società Sassarese per le scienze giuridiche, III (1978) 477.
120. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 269.
121. Ibidem, 270.
122. Ibidem, 275.
123. Ibidem, 281.
124. Ibidem, 298.
125. Ibidem, 316.
126. SUCHODOLSKI, Bogdan, "L'uomo e la tecnica", Il modo de domani, 1964, 412.
127. Idem.
128. Idem.
129. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 322.
130. SUCHODOLSKI, Bogdan, "L'uomo e la tecnica", loc. cit., 415.
131. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 323.
132. SUCHODOLSKI, Bogdan, "L'uomo e la tecnica", loc. cit., 417.
133. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 325.
134. Ibidem, 325-326.
135. SUCHODOLSKI, Bogdan, "L'uomo e la tecnica", loc. cit., 418.

136. Ibidem 419.
137. BUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 328.
138. BUCHODOLSKI, Bogdan, "Valori sprirituali e tecnica umana", Riforma della Scuola, 1 (1963) 2.
139. Ibidem, 4-6.
140. Ibidem, 15-17.
141. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 334.
142. Ibidem, 335.
143. Ibidem, 346.
144. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Valori spirituali e tecnica umana" loc. cit., 28.
145. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 354.
146. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Valori spirituali e tecnica umana", loc. cit., 354.
147. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 356-357.
148. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 159.
149. Ibidem, 164.
150. Ibidem, 167-168.
151. Ibidem, 170-171.
152. Ibidem, 181.
153. Idem.
154. Ibidem, 181.
155. Obodem, 188.
156. Ibidem, 191.
157. Ibidem, 196-197.
158. Ibidem, 199.

- 159. Ibidem, 199-200.
- 160. Ibidem, 200.
- 161. Ibidem, 201.
- 162. Ibidem, 201-202.
- 163. Ibidem, 202.
- 164. Ibidem, 202-203.
- 165. Ibidem, 205.
- 166. Ibidem, 206.
- 167. Idem.
- 168. Ibidem, 251.
- 169. Ibidem, 252-253.
- 170. Ibidem, 254.
- 171. Ibidem, 258-259
- 172. Ibidem, 263.
- 173. Ibidem, 264-265.

815

CAPITULO VIII

TRANSFORMACION DEL SISTEMA ESCOLAR

En este último capítulo de nuestro trabajo intentaremos clarificar qué tipo de sistema escolar y qué tipo de escuela y de universidad propugna Suchodolski. Veremos cómo se concretan los fines y las tareas, que hasta ahora hemos descrito de manera teórica, si existe en Suchodolski una pedagogía teórica, pues para él lo teórico es práctico y lo práctico teórico.

A mi juicio, el autor emprende la gran tarea de la transformación y reorganización del sistema escolar partiendo de cuatro grandes principios que son la lucha por la democratización, los avances científico-técnicos, las transformaciones sociales y la educación permanente.

Teniendo en cuenta estas cuatro realidades entenderemos, espero, el complicado desarrollo del pensamiento suchodolskiano.

8.1. CLARIFICACION TERMINOLOGICA

Antes de entrar en la temática concreta del sistema educativo, convendría, a juicio de Suchodolski, clarificar una serie de términos y del uso que hay que hacer de ellos en la pedagogía suchodolskiana.

La base de la terminología usada en educación viene, según el autor, de los tiempos tradicionales, en los que la educación no era general para todos, a todos los niveles, sino que había una dife-

rencia en el acceso a la educación proveniente de las diferencias sociales.

Existe en el siglo XX una tendencia a la democratización de la educación, y a elevar el nivel de la instrucción general.

"La época en que vivimos es precisamente la de la agudización de la lucha por la realización de los principios de justicia social en el terreno pedagógico y por la realización del programa encaminado a elevar el nivel general de enseñanza". (1)

Ahora bien, en esta época de democratización de la educación, no sirven ya los términos usados en épocas clasistas para asignar los diversos niveles y contenidos educativos.

Según Suchodolski, en la terminología tradicional se confunden dos conceptos distintos, uno proveniente del campo social y otro proveniente de los niveles educativos.

Conforme al primer criterio, el social, se habla de escuela popular o general, conforme al segundo criterio se habla de enseñanza primaria, secundaria y superior.

Aún hoy día se habla de enseñanza "general" y de enseñanza "secundaria", intermezclando los significados social y de nivel. También se habla de enseñanza "general" y "elemental", intermezclando los contenidos que cada una de ellas tiene.

Es indudable que la denominación escuela "general" supone un avance social importante, eliminando descriminaciones anteriores.

Ordinariamente el término educación general se identificó con el de educación primaria.

"La 'escuela general' o 'primaria' debía convertirse en una institución destinada a todos los niños de una edad determinada, en la que les será dada una educación común".
(2)

Pero no todos los niños tenían igual acceso a esa educación general.

Y aquí está la primera lucha que hay que vencer y es la de una educación elemental en una escuela obligatoria y única para todos. Pues aunque en los primeros años la escuela general, lo es para todos, los años siguientes no es igual, con lo que deja de ser una escuela general para todos. Y cuanto más se prolonga la educación obligatoria menos posible se hace una escuela obligatoria y única para todos.

Suchodolski, por lo tanto, no es partidario de la definición de escuela general cuando al llegar a los once años deja de ser general para todos los niños y tampoco en el sistema socialista conviene llamarla general, porque se aspira a que la educación secundaria sea también general y no solamente la primaria.

"Ya tenemos detrás de nosotros el período de lucha en favor de la escuela para todos y nos encontramos en una época en la cual, incluso los más elevados grados de la instrucción, habrán de asumir un carácter 'general' en tales condiciones la terminología fundada sobre la diferenciación de la escuela de masas y la escuela para 'elites' carece de todo sentido". (3)

En resumen, conforme al criterio social que hemos estudiado, Suchodolski no es partidario de la denominación de la escuela "general", porque en el sistema capitalista no es tal, ni en el socialista se adecua a la realidad.

¿Qué decir de la terminología basada en los niveles de instrucción?

La denominación instrucción elemental o primaria, secundaria y superior, tampoco está a la altura del carácter científico de nuestra época, y tanto es así que se habla de instrucción media inferior, semimedia, ultrasuperior.

¿Cuáles son las relaciones de la educación primaria con la secundaria?

Es evidente que hoy día la instrucción elemental o primaria, abarca mucha más instrucción que en tiempos anteriores.

Hoy día la instrucción primaria o elemental debe ser más prolongada que anteriormente y ser obligatoria e igual para todos, y supone la base para la existencia, el trabajo y el ulterior desarrollo del hombre. Pero existen dificultades para admitir la ampliación en el tiempo y en el contenido de la educación elemental, pues se acorta la educación secundaria. Todo esto nos conduce a una situación en el que el tipo de instrucción no se halla determinada sobre una base objetiva de los conocimientos o en la capacidad de aprender de una edad determinada, sino en relación con el tipo de escuela considerada.

Como Suchodolski está en contra de la división de los alumnos de 11 a 15 años, está así mismo en contra de que a esa edad haya dos escuelas, la elemental y la secundaria o escuela media.

"La aceptación de dos tipos de enseñanza secundaria no deja de ser un grave impedimento para la comprensión de las relaciones existentes entre la escuela elemental y la escuela secundaria". (4)

La división de los alumnos de 11 a 15 años, no la aconsejan los estudios sociológicos y psicológicos sobre el tema, mantiene Suchodolski, y el hacerlo no es más que un resabio de la estructura escolar clasista; por lo tanto no debe haber dos escuelas secundarias, porque esto favorecería a las clases privilegiadas. La enseñanza secundaria debe ser obligatoria para todos los alumnos.

Si el triunfo por una escuela única y obligatoria para todos a nivel elemental es ya un hecho, ahora hay que lograr lo mismo a nivel de la escuela secundaria.

"...el progreso histórico impone precisamente la organización de un tipo de escuela secundaria uniforme y accesible por igual a todos los niños". (5)

Hasta ahora había una escuela primaria o elemental común para todos, pero luego dos tipos de instrucción secundaria, uno para las clases privilegiadas y otra para los hijos de los obreros y campesinos.

Para Suchodolski existe también una confusión con relación a la enseñanza superior, pues puede significar la enseñanza de las universidades e institutos politécnicos, pero no la que se da en las escuelas profesionales.

En resumen, con relación a la terminología, Suchodolski postula el abandonar tal terminología porque responde a una estructura escolar basada en las épocas clasistas y porque no responde a la realidad del sistema socialista.

"El concepto de la enseñanza general, que estaba ligado exclusivamente con la problemática de la educación social elemental, se ha convertido en un concepto que puede y debe ser aplicado a todos los niveles de la enseñanza. El concepto de la educación elemental debe enriquecerse sustancialmente de acuerdo con las necesidades de la civilización moderna; no puede conservar su clásica significación limitada al hecho de saber leer y escribir y conocer las cuatro reglas... el concepto de educación secundaria debe arrancarse a aquella tradición de la elite social de la cual fué el instrumento y la expresión". (6)

Por lo tanto Suchodolski parte, en su estructuración de la escuela, de que debe existir una escuela general obligatoria, que va más allá de la escuela elemental obligatoria.

8.2. LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

¿Qué entiende Suchodolski por enseñanza general obligatoria?
¿Cuánto debe durar esta enseñanza". ¿Debe la enseñanza obligatoria ser igual para todos los alumnos?.

Para Suchodolski la enseñanza obligatoria debe ir más allá de la enseñanza elemental, esto ya está superado históricamente.

La duración de dicha escuela general obligatoria debe depender de las condiciones históricas concretas, teniendo en cuenta las con-

diciones económicas y sociales.

"Consideramos en primer lugar que la instrucción general obligatoria debe prolongarse mientras la mente del joven se encuentre en su fase de desarrollo y esté en condiciones de asimilar nuevas funciones y capacidades". (7)

No se debe cortar la enseñanza obligatoria a los 14 años. No es válido para Suchodolski el argumento de que se debe terminar con esa enseñanza cuando comienzan las diferencias en la capacidad de llegar al pensamiento abstracto. En concreto:

"Admitiendo que estas condiciones son acertadas, la instrucción sistemática de todos los jóvenes debería ser obligatoria para todos durante el período en que la capacidad de pensamiento... se forma y se desarrolla y necesita por consiguiente ser ejercitada; y ello en la edad comprendida entre los 14 y los 18 años". (8)

Otro argumento a favor de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años es la formación de la personalidad, que no puede realizarse, por más que digan los psicoanalistas, en la infancia; más aún, la educación no es solamente una influencia sobre la mente humana si no también sobre las actividades objetivas del individuo. Otro factor que aporta Suchodolski es la necesidad, en las sociedades socialistas, de crear la ética socialista, que es más fácil realizarlo en los jóvenes que en los adultos.

¿Pero cómo debe ser este tipo de enseñanza obligatoria?. ¿Debe ser una educación que ocupe todo el día?. ¿O una combinación de trabajo y estudio?. Repito que estamos hablando de una educación obligatoria hasta los 18 años. Si se opta por una educación a pleno tiempo, no intervendría el trabajo profesional para nada. En la

segunda opción la vida del muchacho discurriría por un doble camino, llegada una edad determinada.

Suchodolski no es partidario de que la enseñanza obligatoria general hasta los 18 años se realice a través de la generalización del tipo de instrucción escolar que se da en la actualidad, es decir a tiempo pleno. Por esto entrañaría un total distanciamiento de los alumnos del trabajo productivo en relación con los procesos educativos.

Es necesario, para el autor, unir la enseñanza con la responsabilidad social y la responsabilidad personal.

"Por consiguiente, el período de instrucción debería organizarse de tal manera que el proceso de maduración de los jóvenes pudiera desenvolverse en varias direcciones, sin limitar la actividad educacional a la enseñanza científica sino extendiéndola a la vez a la formación social y estética, a la maduración de su personalidad y las necesidades concretas de la vida y del trabajo profesional". (9)

¿Cómo realizar este plan?. Suchodolski admite que no tenemos muchas experiencias de este tipo, pues lo único con que contamos en la actualidad es una escuela de tipo medio a dedicación plena y la escuela profesional. Ninguna de las dos es general en cuanto al reclutamiento de los alumnos.

Si se opta por la educación a pleno tiempo hasta los 18 años, habría que cambiar todo el sistema educacional existente, pues no abarca a todos los jóvenes, y ver el papel que se le da al trabajo, porque en la actualidad los modelos no son buenos.

Es evidente, para el autor, que el período inicial de enseñanza debe ser a pleno tiempo, durante toda la jornada, pero prolongar este sistema hasta los 18 años sería una educación "libresca", sin conexión con la vida concreta y creando seres puramente intelectuales. Suchodolski, pues, no aboga por una enseñanza obligatoria hasta los 18 años, al estilo de la escuela secundaria actual.

Por otro lado, es evidente que no todos los jóvenes se podrán liberar del trabajo productivo y remunerado.

Por consiguiente, la educación general obligatoria, a juicio de Suchodolski, tendría dos niveles: el primero debería ser una educación común, igual y obligatoria para todos, en una escuela a pleno tiempo, el segundo manteniendo el carácter de obligatoriedad y general constará de dos direcciones, de escuelas permanentes y diarias, a las que iría una parte de la juventud y escuelas para los trabajadores donde iría otra parte de la juventud.

"Así, pues, el principio de la enseñanza general y sistemática para los jóvenes hasta los 18 años de edad no puede interpretarse, por lo menos para un próximo futuro, como el principio de la escuela diaria y obligatoria para todos los jóvenes". (10)

Esto es un avance con relación a muchos países de Europa, dice el autor, pues la obligatoriedad no va más allá de los 14 años.

El problema que más claramente salta a la vista es el siguiente:

¿Cómo unir el trabajo con la instrucción?.

Suchodolski no es partidario que el trabajo asalariado se prolongue durante muchas horas, pues entonces la instrucción sería muy mecánica, y no ayudaría al desarrollo multifacético del individuo. No es la solución, por lo tanto, la unión del trabajo asalariado con, lo que se puede llamar, una escuela complementaria, ya que esta escuela solamente impartiría algunas horas de clase en horas nocturnas, impidiendo el adecuado descanso y al mismo tiempo la conveniente instrucción de los jóvenes trabajadores. Lo ideal, para Suchodolski, sería dividir por igual el tiempo dedicado a la enseñanza y al trabajo:

"... exigiendo que la mitad del tiempo se dedique a la producción y la otra mitad a la instrucción. Sólo en estas condiciones la escuela para jóvenes trabajadores dejará de ser función desmoralizadora". (11)

Ahora bien, el provecho de este tipo de instrucción no solamente depende del tiempo que se le dedica, sino también de la base anterior educativa que tengan los alumnos, es decir de la escuela diaria.

8.3. ESCUELA ELEMENTAL OBLIGATORIA

Juzgo importante estudiar ahora la escuela elemental obligatoria tal como la entiende Suchodolski. Se trata de determinar una serie de aspectos importantes que atañen tanto a la obligatoriedad como a la uniformidad y al contenido de la escuela elemental obligatoria.

Suchodolski usa muchos vocablos educativos que no los considero claros, por eso me parece que la manera de clarificar el tema, sería estudiar en concreto como se realizan las ideas de Suchodolski en Polonia.

La escuela elemental obligatoria dura ocho años en Polonia desde los siete hasta los quince.

¿Es uniforme esta escuela?. Es decir, ¿los alumnos reciben la misma instrucción?. Si.

"La evolución del sistema escolar en Polonia, que dura casi ya medio siglo, indica que siempre somos fieles al principio de una formación común e igual para toda la juventud en la escuela elemental obligatoria y plurianual". (12)

¿Por qué esta uniformidad?.

No parece adecuado introducir una selección de los alumnos a la edad de 11 ó 12 años. La selección de los alumnos, a esa edad, no es más que un recuerdo de las condiciones clasistas de la educación escolar. La no división hace posible una mayor igualdad de oportunidades que cancela las diferencias sociales y al mismo tiempo proporciona a todo el pueblo un patrimonio cultural igual, una lengua común entre los ciudadanos.

"Seguimos manteniendo que la diferenciación necesaria en la sociedad moderna debería iniciarse después de aquel grado que debería ser obligatorio para todos y que debería ser suficientemente elevado". (13)

Suchodolski no desconoce los argumentos en contra de esta unificación de la enseñanza hasta los quince años, por ejemplo al mantener juntos a alumnos en una escuela de diferentes edades desde los siete hasta los quince años. Esta no es razón suficiente para el autor. En los liceos de Europa, por ejemplo, conviven alumnos de muy diversas edades.

Pero en concreto, en Polonia, la escuela elemental obligatoria a tiempo completo se divide en diversos grados. En el primero hay dos clases que recogen a los alumnos de 7 y 8 años, en la clase quinta y cuarta comienza otro método de enseñanza. También la diferencia se refiere a los profesores: en los primeros años enseña un solo profesor, a lo más dos; en las clases elevadas enseñan varios especialistas. La ventaja para mantener a todos los alumnos en la misma escuela proviene de tener los mismos campos, el mismo director y la misma organización. Y además por razones geográficas.

¿Qué se enseña en la escuela?.

Primeramente está exenta de la preparación profesional y es solamente escuela de preparación general: lengua materna, lengua extranjera, historia, nociones sobre la sociedad, biología, geografía, matemáticas, física, química, ejercicios teórico-prácticos, educación artística, educación musical, educación física.

Pues bien, comparada la educación de estos alumnos polacos con la de otros países, Suchodolski cree que los polacos están en ventaja:

"En una comparación entre el contenido de la enseñanza es crita en nuestros programas y la que reciben los jóvenes de la misma edad en muchos otros países, sale mejor para nuestra educación". (14)

Si se comparan los Grammar School y los Liceos, con la educación de Polonia para los jóvenes de la misma edad, Suchodolski cree que es más multifacética y multilateral la educación polaca.

Pocos países, pues, reciben una educación tan variada y tan rica, y esto es un gran paso hacia adelante en la democratización de la enseñanza, y al mismo tiempo se tiene en cuenta suficientemente la educación individualizada, es una educación que tiene en cuenta los progresos de la ciencia y la técnica, lo que lleva a una mejor formación de la personalidad.

¿Qué se puede decir de la educación de los más dotados en una escuela única y obligatoria para todos, como es la que venimos describiendo?. ¿Hay que educarlos en otras escuelas?.

Suchodolski no es partidario de tal manera de educar.

Primero, supondría a su juicio, un privilegio para las clases sociales más elevadas, aunque en Polonia este problema no existiría, dada su estructura social igualitaria.

Segundo, las aptitudes no son rígidas en la edad que estamos estudiando sino que son vivas, plásticas y múltiples.

"Todo esto induce a pensar que la variedad de inteligencia y de aptitudes entre los 11 y 15 años conserva el mismo carácter que la que se puede observar en los niños de las primeras clases y más aún entre los de la escuela materna".
(15)

Suchodolski solamente admite la diferenciación de los alumnos en base a sus aptitudes a partir de los 15 años. Su punto de vista cree coincidir con la psicología, y la sociología.

¿En qué consisten las aptitudes y cómo se forman, y cómo se hace operacional la diferenciación entre los alumnos?.

Suchodolski mantiene que las aptitudes no son, ni inmutables ni innatas, ni constantes entre los jóvenes. Las aptitudes son el fruto de la acción educativa de los padres, la escuela y el ambiente.

Naturalmente, esta manera de pensar está íntimamente relacionada con lo que ya hemos expuesto anteriormente sobre el hombre y la cultura. El hombre es un ser que se convierte en tal, a través de su actitud social y cultural, sus intereses y aptitudes son fruto de esa actividad históricamente mutables, y relacionadas con la actividad objetiva del hombre.

Por lo tanto, de acuerdo con este enfoque, la escuela debe crear las condiciones sociales objetivas para suscitar las aptitudes en los alumnos, y no discriminar a los alumnos en base a unas aptitudes innatas, que no existen.

Por eso afirma Suchodolski:

"No existen en nuestro país ni escuelas, ni clases para jóvenes excepcionalmente dotados; no existen diversos programas de enseñanza que fijen, para un grupo de jóvenes en la misma escuela, un curso diferente de enseñanza". (16)

Y:

"... la diferenciación de los tipos de escuela y la diversidad de los programas en el ámbito de la misma escuela era el fruto, en la sociedad clasista de una selección que perjudicaba a los niños que no pertenecían a la clase dominante". (17)

La educación de los niños y los jóvenes hasta los quince años intenta crear las aptitudes en un sistema escolar público, instruir en el grado más elevado posible al mayor número posible de jóvenes.

A pesar de esto el autor admite dentro de esta escuela "una cierta individualización del quehacer educativo". (18)

Suchodolski admite que, conforme a la pedagogía moderna, la individualización es una de las grandes conquistas que hay que llevar a cabo y que hay que tener en cuenta por lo tanto. ¿Cómo?. Aceptando la diversidad de aptitudes e inteligencias que se dibujan, sobre todo en el trabajo extraescolar.

Opino que queda claramente definida la escuela elemental obligatoria, y que solamente a partir de ella se podrá empezar a hablar de otro tipo de educación unida con el trabajo. Deshecha, pues, el autor, la división de la escuela en este período en dos escuelas distintas; la elemental y la media tradicional, pues sería se

guir las reminiscencias del sistema escolar dualista, que no es más que un reflejo del clasismo social.

Ahora bien, el problema de las aptitudes y de los intereses de los alumnos, y la consiguiente diferenciación de los mismos en base a dichas aptitudes e intereses, es, a mi juicio, contradictorio en la obra de Suchodolski.

Hemos visto, como lo expone en su libro la Scuola Polaca publicado en 1971, que no admite la diferencia de aptitudes en los niños hasta los quince años, de tal manera que dé pie a diferentes escuelas y programas educativos. También hemos visto que el origen de las aptitudes para el autor reside en las circunstancias histórico-sociales.

Pues bien, en el Tratado de Pedagogía afirma:

"Cuando hayan sido limitadas todas las consecuencias de la discriminación social por la cual lucharon justamente los partidarios de la escuela única, se podrá emprender la tarea de la diversificación de la actividad didáctica en la escuela general en relación con los alumnos y la edad de los mismos". (19)

Esto quiere decir que admite la diferenciación de los alumnos en base a las aptitudes de los mismos, pero ¿cuando?, él afirma que en la escuela general, que como sabemos puede referirse antes o después de los 15 años, hasta ahora no hay contradicción.

Pero sí afirma que la diversificación es provechosa para:

"... conseguir una mayor dedicación de los jóvenes en la labor escolar y una mayor libertad de orientación de los alumnos de acuerdo con sus afinidades y sus aptitudes individuales". (20)

Y también que:

"... los intereses individuales son el mayor tesoro de la vida social y el mal reside no en su existencia sino en su ausencia". (21)

Y especifica el tema admitiendo que la diversificación de la enseñanza con arreglo a las aptitudes de los alumnos se debe empezar ya en la escuela elemental:

"De manera que no es nociva sino muy fecunda la diversificación de la enseñanza con arreglo a las aptitudes de los alumnos, empezando ya por la escuela elemental". (22)

A mi juicio la contradicción es clarísima, por un lado dice que no hay que diferenciar a los alumnos ni en los programas de enseñanza, ni en la escuela antes de los 15 años, en base a sus aptitudes e intereses, y por otro lado afirma con claridad que sí hay que hacerlo. ¿En qué quedamos?. En un caso dice que la diversificación es perjudicial y en otro que muy provechosa. Más aún, uno de los argumentos que brindaba en favor de la no diversificación era el lograr un lenguaje común para todos los alumnos, sin embargo, en otra obra nos dice:

"No se debe atribuir una importancia excesiva a la identidad de los programas, ni considerar que una uniformidad formal induce necesariamente a un lenguaje cultural común". (23)

Vuelvo a repetir, ¿en qué quedamos doctor Suchodolski?. Me inclino a pensar que por lo que dirá más tarde; sí admite esta enseñanza

individualizada de acuerdo con las necesidades, aptitudes, intereses y desarrollo bio-síquico del niño.

Los argumentos de Suchodolski en favor de la diversificación son profundos y tienen un gran sentido práctico.

8.4. PRESUPUESTOS HISTORICO-CIENTIFICOS DE UNA EDUCACION GENERAL

Vamos a estudiar ahora el tema de la enseñanza postelemental, es decir después de los 15 años de edad, que según Suchodolski sería una enseñanza obligatoria para todos, y que puede asumir dos aspectos diferentes: la enseñanza media general y la enseñanza profesional. Iremos aclarando lo que, a mi juicio, es algo oscuro en el pensamiento de Suchodolski, tanto por las palabras que usa para explicar las distintas modalidades de enseñanza en este ciclo, como por el diverso esquema de estructura escolar que presenta en diversas obras.

Fundamentalmente, se trata de dilucidar dos tipos de formación: la general y la profesional.

La dificultad de comprensión entre estos dos tipos de formación y su utilidad posterior proviene de dos concepciones distintas en lo cultural y en lo social.

Por lo que se refiere a lo cultural, se consideraba históricamen-

te que ambos tipos de formación son antitéticos. Según Suchodolski, los que basan la formación conforme a los esquemas clásicos y cristianos, consideraban el trabajo como algo contradictorio con la formación del hombre. El trabajo denigra, no forma. Para los partidarios de la formación por el trabajo, pensaban que el hombre solamente se realiza en plenitud a través del trabajo y que éste es la expresión de la grandeza y la dignidad del hombre.

"Una expresión de este conflicto fué la adopción de la hipótesis según la cual la cultura general y la enseñanza profesional se contradicen en lo fundamental". (24)

Ahora bien, hoy día no tiene sentido el seguir manteniendo esa oposición.

"... ya no es posible aceptar el principio aún imperante de la oposición entre la formación general y la formación de tipo profesional". (25)

Si usamos los conceptos, a los que ya hemos hecho referencia anteriormente, y los aplicamos a lo que venimos diciendo, nos enfrentamos a la educación del hombre y del ciudadano. Los partidarios de la educación a través de la cultura general, como serían Rousseau y Humbolt, dirían que hay que educar al hombre, nutrido de valores puros, al hombre por sí mismo, sin tener en cuenta el carácter utilitario de dicha formación y educación. Nietzsche sería también partidario de este tipo de educación, sería una educación para la autonomía, la espontaneidad del ser. Suchodolski critica este enfoque:

"La idea de una cultura general desligada de las concretas humanas inherentes a determinadas condiciones de tiempo y de lugar se convertía en una acumulación de valores anticuados que escapan a cualquier control y comprobación histórica". (26)

Conforme a esta visión, la educación general y la profesional sería una educación en los valores espirituales y superiores por un lado y en valores "trabajadores" o inferiores por otro.

La educación a través del trabajo sería, lejana a la emancipación del hombre, alienaría al hombre, lo convertiría en un ser espiritualmente lejano a los valores.

En resumen, podríamos deducir que la educación general sería carente de vida y la profesional carente de cultura.

Pero no solamente la contradicción histórica entre la educación general y profesional proviene de factores culturales, como hemos estudiado, sino también de factores sociales.

Según esta visión la educación general sería para las capas privilegiadas, para la alta sociedad, mientras que la enseñanza profesional serviría para las capas más bajas de la sociedad. De hecho la práctica educacional, reforzaba esta manera de pensar. La educación general en el segundo ciclo o secundario solamente servía para fines académicos, como algo específico del ser social del hombre, como destinada para los dotados intelectualmente y para continuar los estudios superiores.

"... la escuela media estaba destinada a las capas sociales más adineradas, encaminando a los alumnos hacia los estudios superiores, gracias a los cuales los jóvenes pertenecientes a dichas capas podrían acceder a los puestos y cargos profesionales y sociales más elevados". (27)

La formación profesional estaba destinada para formar, en palabras de Suchodolski, un "Estado mediano".

"Así, pues, sólo podremos superar las dificultades a las cuales hemos aludido si nos damos cuenta claramente de que la raíz del mal está en las mismas bases, o sea en la idea errónea del antagonismo entre la cultura general y la instrucción profesional". (28)

Y más concretamente, solamente se podrán superar las dificultades cuando cambiemos la estructura económico-social que sustenta dicho antagonismo.

"El grado en que la cultura general deje de constituir la antítesis de la enseñanza profesional depende sobre todo de la estructura económico-social del país". (29)

Antes de entrar a estudiar la solución concreta que propone Suchodolski, vamos a clarificar términos con relación a este tema.

Ante todo, estamos hablando de una escuela general obligatoria para todos los alumnos de una determinada edad. ¿Cómo se puede realizar esta educación más allá de la escuela elemental que hemos explicado anteriormente? Suchodolski propone que esta enseñanza postelemental puede seguir dos caminos distintos:

"... por una parte la instrucción general y profesional a jornada entera y otra la actividad profesional remunerada, integrada con el estudio". (30)

Sin embargo, si estudiamos su exposición del tema en su obra La Scuola Polacca no aparece semejante distinción, sino que sólo se habla de la enseñanza media general y la formación profesional. Personalmente creo, que aunque existen divergencias en la exposi-

ción del tema por el autor en sus distintas obras y esto responde a los años en los que publica dichas obras, se aclara enteramente el tema al tratar de la escuela permanente, desde donde enfocará el tema, de una manera global y también un poco más moderna.

Cabe preguntarse; ¿hay un núcleo constante en sus obras que podamos afirmar que responde al pensamiento constante del autor?. Mi respuesta es sí. Y se trata de compaginar dos tipos de formación, la enseñanza general y la formación profesional, teniendo en cuenta el criterio tanto cultural como social de lo que hemos venido hablando.

¿Qué es lo que realmente intenta y busca Suchodolski en el tratamiento de este tema?.

A mi juicio, unir de tal manera la enseñanza general y la formación profesional, que no implique, por un lado, ningún elitismo y por otro, sirvan ambas a las necesidades reales tanto de los individuos como de la sociedad. Creo que estos criterios son muy importantes para comprender el tema adecuadamente. Se trata de enfocar con ojos nuevos el problema de ambas enseñanzas. Se trata de reestructurar de manera distinta a lo hecho hasta ahora ambas enseñanzas, para llevar a cabo los criterios enunciados.

Para centrar también el tema, repito que estamos hablando de la enseñanza media general y la enseñanza media profesional, ambas posteriores a los estudios de la enseñanza elemental. Ambas son obligatorias para salvar el principio de la democratización escolar.

Hasta ahora se tenía la visión de que la enseñanza media general se destinaba para seguir los estudios superiores y la profesional para preparar a la actividad laboral concreta:

"Todavía existe hoy día el convencimiento de que la escuela media general sólo asegura la preparación para proseguir los estudios profesionales superiores, mientras que la escuela media profesional asegura la preparación profesional en un campo concreto". (37)

Pero esto no es verdad, según el autor, ya que también los estudios profesionales facilitan la entrada a los estudios superiores, y la formación profesional tampoco es, contrariamente a lo que se cree, para toda la vida.

La escuela media general debe tomar en consideración el hecho de que parte de los licenciados comienzan a trabajar en seguida.

¿Se trata de quitar ambos medios de instrucción, la escuela media y la formación profesional?. Así opinan unos abogando por eliminar la escuela media general y otros por eliminar la formación profesional. Unos quieren que la escuela media general sirva no sólo para proseguir estudios superiores, sino que prepare para un trabajo y una actividad profesional concreta.

Suchodolski no es partidario de esta solución, porque no sería enseñanza general ni profesional:

"No parece, sin embargo, justo que todo el grado de la instrucción media tenga el carácter de instrucción profesional y que los estudios académicos superiores sean únicamente un segundo momento de tal instrucción". (32)

No parece justo, pues, que la escuela media solamente se dedique a esa parte de sus alumnos que no van a proseguir la enseñanza superior.

Tampoco parece justo liquidar la formación profesional, pues la sociedad necesita personal preparado en un grado medio.

Es necesario mantener ambos caminos de enseñanza de grado medio: general y profesional.

Los intereses individuales indican el camino que elige cada persona.

A mi juicio, la gran aportación de Suchodolski a la comprensión y a la solución del tema de la enseñanza media general y profesional radica en los objetivos que tienen ambas que cumplir. Se trata de que ambas estén íntimamente unidas y relacionadas, no como hasta ahora, que no tenían ninguna relación entre ellas, se trata de que ambas impartan ciertos temas comunes.

"En una palabra, la cultura, general y la enseñanza profesional se presentarán en la nueva escuela íntimamente vinculadas". (33)

¿Cómo deben estar vinculadas?.

"... que la preparación general y la profesional se complementen de tal manera que ciertos temas y tareas sean comunes y puedan con igual derecho definirse con el término de preparación general y como preparación profesional". (34)

¿Cuales son estos temas y tareas comunes?.

1. Las bases científicas de la técnica profesional, que es importante tanto para el trabajo, como para la concepción del mundo.
2. Formación de las facultades intelectuales y desarrollo de la inteligencia.
3. El significado de un oficio dentro del contexto colectivo y cultural. (35)

Suchodolski mantiene, que los demás temas que tienen que tratar tanto la enseñanza media general y la formación profesional no comunes a ambas enseñanzas serían:

"... aquellos temas de cultura general que no se relacionan inmediatamente con el trabajo profesional y aquellos temas profesionales, que no tienen un valor general". (36)

Como vemos, Suchodolski entiende la enseñanza media general y profesional sobre los presupuestos de que los alumnos de la media puedan proseguir sus estudios y empezar un trabajo, y los de la profesional que pueda proseguir sus estudios y empezar un trabajo, esto no quiere decir que ambas sean iguales como hemos visto, sino que tengan un conjunto de temas y tareas comunes y luego se diferencien cada una por su contenido específico.

Esta nueva visión de Suchodolski de ambos tipos de enseñanza proviene de los grandes cambios sociales y culturales que se operan en nuestra sociedad actual.

Para que se pueda llevar a cabo esta nueva estructuración de la enseñanza media obligatoria en el sentido expuesto, es necesario tener en cuenta los siguientes factores.

1. Unión de la enseñanza escolar con la extraescolar. Hay que educar a cada individuo en cada edad y transpasar la formación extraescolar parte de la labor didáctica de la escuela. Esto lo veremos con más claridad al estudiar en concreto la enseñanza media general y profesional, y la educación permanente. La educación de la escuela no es para toda la vida.
2. Nueva concepción de la cultura general. No solamente lo cultural, es lo que se aprende en la enseñanza media, como hasta ahora se creía; el presente social, las experiencias individuales y colectivas dan un nuevo significado a lo cultural.
3. Revisión de la enseñanza profesional. No es solo preparación para un trabajo específico, es mucho más, como veremos al tratar el tema específico de la enseñanza profesional. Se requiere hoy día conocimientos más generales y una preparación teórica general, para responder a los retos de la modernidad.
4. La enseñanza general no solamente es cada día más la base para la formación profesional, sino también para la participación social y política. (37)

8.5. ENSEÑANZA MEDIA GENERAL: PREPARACION A LA VIDA Y A LOS ESTUDIOS SUPERIORES.

Hasta ahora hemos estudiado lo que Suchodolski entiende por enseñanza elemental y por la escuela general obligatoria. Hemos también estudiado los factores sociales y culturales que exigen según el autor una nueva visión tanto de la enseñanza media como profesional. Pues bien, trataremos ahora de la enseñanza media general.

Suchodolski empieza rechazando de plano que la enseñanza media general deba preparar para el trabajo profesional, aunque tenga aspectos comunes con dicha formación, no la debemos convertir precisamente en eso. Y a este respecto es muy claro el autor.

"Rechazamos -como habíamos dicho- la concepción de grabar sobre esta escuela la obligación de la preparación profesional; esto no es posible en el ámbito de las profesiones de grado medio y no sería útil hacerlo en las profesiones de grado inferior". (38)

Y como afirma en otro lado:

"Así pues, cabe impugnar bajo diversos puntos de vista la política educacional tendente a que la totalidad de los jóvenes reciban una formación de tipo profesional en la enseñanza del grado secundario". (39)

Por otro lado, la enseñanza media en la forma tradicional no responde ni a las necesidades sociales ni a las individuales.

"La enseñanza media de tipo general debe asegurarse no sólo un lenguaje científico y sociocultural común a toda la juventud, sino asimismo, una preparación concreta para la vida mediante la introducción a la problemática didáctica de las adecuadas orientaciones relacionadas con las actividades futuras de los alumnos". (40)

Tampoco es lícito separar en la misma escuela a unos alumnos predestinados a proseguir los estudios superiores, porque entonces unos alumnos serían seleccionados para la enseñanza superior y otros para la vida.

Ahora bien, si el autor rechaza el convertir la escuela media en una escuela profesional y niega también el que sea un camino exclusivo para la enseñanza superior, ¿en qué consiste esta escuela?.

La enseñanza media general debe llevar a cabo dos funciones: preparar para los estudios superiores y preparar para la vida.

Esto se puede llevar a cabo si se cumplen dos condiciones, a juicio de Suchodolski, que son:

"a). La preparación a los estudios superiores no se intenta como un dominio inicial del material científico expuesto en las escuelas superiores, sino sobre todo como un desarrollo de las aptitudes y de la inteligencia, basándose en nociones generales.

b). La preparación profesional no se trate como un aprendizaje de un determinado tipo de trabajo, sino como una introducción científica general, que conduzca sucesivamente al dominio de un género concreto de trabajo a través de la práctica y un buen adiestramiento". (41)

Dentro de estas condiciones podemos hablar de que la enseñanza media general sea tanto una preparación para los estudios superiores

como una preparación para la vida y para la ulterior formación profesional.

¿Pero cómo realizar en concreto estas nuevas tareas de la enseñanza media general que propone Suchodolski?.

Para el autor, la respuesta no es fácil, sino todo lo contrario, porque solamente disponemos de estructuras escolares a este nivel de tipo tradicional y no tenemos experiencias de otro tipo.

Conforme a esta estructura tradicional, la enseñanza media general abarcaba a un grupo reducido de jóvenes que aspiraban a los estudios superiores, los programas de estudio estaban encaminados a ese fin.

"... la escuela de enseñanza media no tenía la misión de preparar a sus alumnos para la vida y el trabajo profesional". (42)

Su función era educar una élite social, conforme al esquema de la tradición cultural y preparar dirigentes en todos los campos de la actividad humana. Estas funciones se manifiestan en los programas, que hacían hincapié sobre todo en dos aspectos: el desarrollo de la inteligencia y el conocimiento de las lenguas clásicas.

"... la educación general asumía un carácter más bien formal tendente a desarrollar lo que concretamente se ha dado en llamar inteligencia". (43)

Y sobre las lenguas clásicas:

"El carácter aristocrático de este tipo de escuela y de su función social se reflejaba claramente en sus programas, en los cuales se reservaban un puesto privilegiado a las lenguas clásicas hasta los últimos tiempos". (44)

Ahora bien, este tipo de enseñanza media general ya está superado por múltiples y diversas causas.

1. El número de alumnos que asista a esta escuela es y sería mucho mayor en el futuro. No podrá asimilar a todos. Dejará de ser necesariamente elitista. Adquirirá una función social.
2. El desarrollo de las ciencias matemáticas y naturales. El enfoque tradicional de una enseñanza unilateralmente filosófica queda superado.
3. El desarrollo de la técnica. Un número cada vez mayor de profesionales están ligados a la técnica. La vida cotidiana se verá impregnada de técnica. Y la técnica es y será un factor de difusión de la cultura.
4. El desarrollo del papel social del hombre. Mayor responsabilidad social de mayor número de personal y la posibilidad de la participación del hombre en lo social y en lo laboral. (45)

De todo lo expuesto se deduce, que la escuela media de enseñanza general debe asumir distintas funciones y tareas, que hemos definido como la preparación para la prosecución de los estudios superiores y la integración en la vida económica social de los individuos, o preparación para la vida.

Ya hemos dicho que Suchodolski no quiere dividir la escuela general para cumplir ambos fines, sino que la misma escuela debe cumplir ambos fines:

"Así, pues, al pronunciarnos por la realización de las dos funciones reseñadas por parte de la escuela secundaria, o sea de la preparación para la vida y la de la preparación a los estudios ulteriores, nos vemos ante la obligación de estudiar la manera de combinar ambas funciones". (46)

A mi juicio, conviene precisar algo que tal vez pueda dar lugar a interpretaciones erróneas, antes de avanzar en el estudio de la escuela media.

Una de las tareas que debe llevar a cabo la enseñanza media, además de la preparación para los estudios superiores, la describe Suchodolski usando diversas expresiones, como preparación para la vida, preparación profesional, preparación para la actividad socioeconómica.

¿Qué significa la preparación para la vida?.

Así responde Suchodolski:

"En primer lugar, puede definir un determinado nivel general de educación y de instrucción que la sociedad ha de exigir de sus diudadanos y que es imprescindible para vivir adecuadamente en las modernas condiciones históricas, pero también puede referirse a una preparación profesional que permita emprender un trabajo remunerado". (47)

¿Cuál es el enfoque verdadero?.

La preparación para la vida no quiere decir que la enseñanza media ofrezca una validez inmediata desde el punto de vista profesional.

"... si la expresión de 'preparación para la vida' debe interpretarse en el sentido de una 'preparación para el inicio del trabajo profesional', en tal caso la escuela secundaria no debe preparar para la vida". (48)

Quiere decir una preparación moral e intelectual para la vida:

"A través de esa expresión podemos concebir igualmente una preparación moral e intelectual para la participación en la vida social y cultural en las condiciones de la vida moderna". (49)

Ahora bien, la escuela media tradicional no prepara para la vida en el sentido que venimos hablando, porque no trata ni de ciencia social, ni plantea conceptos científicos básicos de la técnica moderna, ni enfrenta al alumno con los problemas económicos actuales, no tiene en cuenta la formación estética, ni da la formación para el ulterior desarrollo profesional.

¿Cuál es, o debería ser, el punto de partida adecuado para una discusión de las tareas de la enseñanza media general?.

Así lo expone Suchodolski:

"La base de una justa discusión sobre la formación general debería ser el análisis de la civilización contemporánea, el análisis de las perspectivas de su desarrollo, el análisis de las situaciones en las que vive el hombre moderno, y al mismo tiempo el análisis de aquellas situaciones con las que se han de enfrentar las generaciones que hoy se encuentra en nuestras escuelas". (50)

El estudio del futuro, nos podrá dirigir en la elección del contenido de la educación actual.

Nos hemos referido anteriormente a la formación de las aptitudes de los alumnos como un elemento esencial de la nueva enseñanza media.

¿Qué aptitudes deben ser éstas?

1. Ante todo, debe ser una aptitud relacionada con la inteligencia, más en concreto con la cultura científica del intelecto, tan necesaria para la ciencia y la técnica profesional moderna.

"... la cultura científica del intelecto ... ha de ser uno de los elementos esenciales de la capacidad y las facultades del hombre moderno". (51)

2. Otra aptitud proviene de la postura ante el arte. El arte está en la vida cotidiana de los hombres, de aquí la importancia de una adecuada aptitud estética.
3. La tercera aptitud es la relacionada con la actividad social y moral. Esta aptitud abarca tanto la actividad social en la planificación como en la postura moral de responsabilidad ante la realidad social en la que vive el hombre.
4. Otro campo se refiere a las aptitudes técnicas, fundamentales para el nuevo significado social del trabajo y de las profesiones.

5. Y por último una aptitud general ante el trabajo. (52)

Ahora bien, no basta hablar de aptitudes, sino concretar cómo se especifican en un contenido educativo planificado, que constituye la materia de enseñanza de la educación media.

Conforme a los estudiados hasta ahora, es evidente que no se deben dar las materias concretas solamente en cuanto éstas sean necesarias para futuros estudios superiores.

El principio general que debe regir la elección de materias es el siguiente:

"La formación general debe permanecer tal, fundamental para todas las especialidades futuras y fundamental para un amplio desarrollo de los hombres en su multiforme actividad". (53)

Otro principio que hay que tener en cuenta a la hora de seleccionar las materias concretas es el de la diferenciación. ¿Debemos dar la misma enseñanza a todos o se puede y se debe diversificar?

Debe ser una diferenciación que surja del contenido común.

Ya tratamos el tema de las aptitudes cuando expusimos la enseñanza elemental. En esta instrucción Suchodolski no admitía ninguna diferenciación en la educación basándose en las diversas aptitudes de los individuos. En esta fase de la instrucción media el autor admite la diferenciación de las aptitudes, pero mantiene el mismo concepto del orden de dichas aptitudes, es decir, el ori

gen objetivo relacionado con el desarrollo social y técnico. Por lo tanto la diferenciación debe basarse sobre situaciones objetiva. Es claro para el autor que esta diferenciación no vulnera el intento de una educación, como lenguaje común para todos los alumnos.

"... la diversificación individualizada de la enseñanza no debe interpretarse en el sentido de que podamos vulnerar las exigencias objetivas de un estudio sistemático y las también objetivas normas que atañen a la instrucción como instrumento para la formación del lenguaje común para la nación". (54)

¿Cómo se debe pues diferenciar?.

"De manera que si la enseñanza media de tipo general, aun integrando ciertas nociones comunes debiera diferenciarse, ello debería realizarse como resultado del análisis de las condiciones de vida objetivas de los individuos y de sus actividades, y de sus aspiraciones, inclinaciones y aptitudes en relación con aquellas". (55)

Por lo tanto, las materias de enseñanza media vendrán dirigidas por la exigencia de conseguir un lenguaje común científico y socio-cultural y la preparación a la orientación para la actividad futura del individuo.

¿Cuáles son los grandes grupos fundamentales de la actividad de los hombres, sobre los que hay que diferenciar la educación media?.

Los cuatro grandes grupos de acción humana son los siguientes:

- Naturaleza muerta
- Naturaleza viva

- Sociedad

- Cultura

"Así, pues, sería posible diferenciar las esferas fundamentales y la orientación de las actividades humanas en base a esas cuatro categorías esenciales". (56)

A lo que Suchodolski llama naturaleza muerta pertenecen las profesiones técnico-productivas, y las materias a estudiar como variante educativa serían las Matemáticas, Física y Química.

A la naturaleza viva pertenecen las profesiones que tienen relación con la vida, con la naturaleza biológica del individuo; las asignaturas adecuadas a esta variante serían la biología y la química.

A la sociedad pertenecen la actividad socio-administrativa y económica y las asignaturas abarcarían la sociología y la economía.

Al grupo de la cultura pertenecía toda la actividad cultural, así como la historia de la ideología social, de la ciencia, la técnica y el arte. (57)

Esta diferenciación de la enseñanza media general es distinta a la división que se hace tradicionalmente, pues se basa sobre tres procesos de desarrollo de la civilización moderna: diversificación de la ciencia, de la actividad profesional y de las aptitudes e inclinaciones humanas.

Ahora bien, con la estructura expuesta se conseguirán los dos fines o tareas fundamentales que propone Suchodolski para la educación media general, a saber: un lenguaje científico común, y una preparación para la vida.

Al mismo tiempo, la diferenciación dentro de la enseñanza media, como hemos expuesto es uno de los factores más fundamentales del progreso económico y social de nuestra época, que son los intereses y las aptitudes.

"Así, pues, el verdadero y moderno modelo de formación general media diferenciada de acuerdo con las actuales necesidades científicas y profesionales constituiría una especie de puente entre la formación general y profesional convirtiéndose simultáneamente en un factor de desarrollo multifacético de los individuos merced a la formación adecuada de sus aptitudes y facultades, a su integración en una actividad determinada que les permita concebir el mundo y la existencia con toda su plenitud". (58)

8.6. LA ENSEÑANZA PROFESIONAL: NUEVOS FINES Y CONTENIDOS.

Cuando hablamos de enseñanza profesional, ¿a qué nos referimos?. Actualmente en Polonia existen dos niveles de formación profesional, la primaria y la media. Suchodolski se refiere a la enseñanza media profesional, que es la que según él, ha de ser la vía social fundamental en un próximo futuro.

A la enseñanza profesional primaria, no le dedica el autor ninguna reflexión, solamente se ocupa de ella en un apéndice de su libro La Scuola Polacca, desde el punto de vista de su estructura.

Por lo tanto, cuando hablo de la enseñanza profesional, me refiero a esa visión que tiene Suchodolski de lo que debe ser una enseñanza profesional a nivel paralelo a la enseñanza media general que acabo de estudiar.

Para entender adecuadamente el tema, voy a partir de una breve exposición de lo que históricamente ha sido la enseñanza profesional.

La concepción tradicional de dicha enseñanza se basa tanto en aspectos técnicos como sociales.

Desde el punto de vista técnico se la puede definir de la siguiente manera:

"El tipo dominante de preparación profesional fué en un tiempo la preparación para una hábil ejecución de una actividad determinada y especializada". (59)

o dicho más claramente:

"... estaba destinado sobre todo a los jóvenes que renunciaban o no podían ingresar en los establecimientos de enseñanza general de grado secundario y que pasaban directamente a las escuelas profesionales para conseguir un título que les permitiera trabajar". (60)

Sería una preparación más práctica que teórica.

Desde el punto de vista social, era una enseñanza de segundo grado cuyo valor social era inferior a la escuela de cultura general y era considerada como un sucedáneo de aquellas personas que no podrían ir a la enseñanza general. Esto hay que cambiarlo:

"Las transformaciones del papel social de la enseñanza profesional pueden caracterizarse comunmente como la superación del antiguo sistema dualista didáctico imperante en la sociedad burguesa". (61)

En la sociedad socialista, la elección entre ambas enseñanzas no se rige por criterios de discriminación social, sino por criterios que Suchodolski llama de "racionalidad".

Como ya sabemos, por lo explicado hasta ahora, la enseñanza profesional debe empezar después de la enseñanza elemental obligatoria, para todos y no antes.

Desde el punto de vista técnico, la enseñanza profesional entendida como preparación para una ejecución de determinadas especialidades, ya no responde a las necesidades de la civilización contemporánea, ni a las necesidades de la sociedad socialista.

El trabajo humano está cada vez más impregnado del progreso de la ciencia, por lo tanto la enseñanza profesional debe comprender los principios científicos del trabajo, o como lo define Suchodolski "los principios científicos de lo que se hace". (62)

En contraste con la tradicional formación profesional práctica, se postula, también y sobre todo, una comprensión de los principios teóricos del trabajo.

Tanto la ciencia como la técnica se caracterizan por sus rápidos avances, a éstos también debe responder la formación profesional.

Tiene que enfrentarse, así mismo, dicha formación al cambio rápido de los trabajos. Esto requiere nuevos programas:

"... todo ellos impone en la formación profesional la elaboración de unos programas de instrucción mucho más amplios y multifacéticos". (63)

Por otro lado, la formación profesional debe responder también a un conocimiento adecuado de la realidad, no solamente del trabajo, es decir, un conocimiento científico de la realidad.

Por lo tanto, tanto desde el punto de vista social, como técnico y de la realidad, se postula una preparación profesional más amplia, elástica y teórica. Así lo concreta Suchodolski:

"El conocimiento de las llamadas disciplinas fundamentales -matemáticas, la física, la química, la biología- constituyen la base cada vez más importante de la formación profesional". (64)

Si la formación profesional no debe consistir en una preparación específica, determinada y mecánica para un único trabajo, ¿en qué consiste?.

"... debe asumir un carácter de preparación teórica general para la realización de un determinado tipo de labores". (65)

Se sustituye lo estrechamente especializado, por una formación para un cierto grupo de trabajos:

"Tal preparación debe comprender ante todo el conocimiento específico de una disciplina concreta y de las actividades profesionales fundamentales para un cierto grupo". (66)

La técnica y la realidad exigen esta mayor amplitud profesional, para que el operario pueda cambiar de trabajo con facilidad, no se trata de una gran amplitud, sino de profesiones afines.

Por lo tanto, Suchodolski postula una formación profesional, no excesivamente especializada, una formación con una buena base de conocimientos científicos y teóricos, que abarque un número determinado de profesiones afines, de tal manera que responda, tanto a la posibilidad de seguir los estudios superiores, como de responder a las necesidades técnicas y científicas que definen la civilización contemporánea.

Suchodolski con esta visión, da un cambio, a mi juicio, radical en la concepción de la formación profesional; ya no es la preparación específica, sino más bien general y válida para diversas profesiones.

Este enfoque conlleva, una serie de dificultades tanto desde el campo laboral como desde el campo teórico.

Dentro del campo laboral, el gran valor de la enseñanza profesional tradicional consistía en que el obrero podía empezar a trabajar inmediatamente, y con la visión de Suchodolski, no es así, pues carece de esa especialización y conocimiento práctico.

A esto responde el autor:

"... pero esta apreciación carece de clarividencia por cuanto el valor del joven trabajador no estriba en cómo empieza sino en cómo es capaz de desarrollarse rápidamente en su actividad laboral". (67)

Desde el punto de vista teórico el problema radica en dilucidar el significado de la palabra especialización y práctica.

"Estos términos pueden significar el campo más general de preparación profesional y la verificación de los principios fundamentales de comportamiento en un campo determinado; también pueden significar una posición profesional concreta y la manera diaria de actuar en ella". (68)

Suchodolski opta por la primera opción, porque la instrucción general es cada día más necesaria para una adecuada preparación profesional, y para que ésta responda a las necesidades técnicas y científicas actuales.

Más aún, la formación de los hombres, no se puede limitar hoy día a una preparación profesional para el trabajo solamente, pues la participación social que se le exige toca también los ámbitos políticos y culturales.

"La reforma de nuestra escuela profesional, actualmente en marcha, se mueve precisamente en esta dirección, para convertir la escuela profesional media en algo verdaderamente moderno, capaz de preparar a los hombres en el trabajo profesional, en la vida social y en la cultura". (69)

Conforme a lo que venimos diciendo, existe otro problema que hay que afrontar y es el siguiente. Si los alumnos de la formación profesional, no salen preparados para una actividad inmediata, quiere decir que ésta se debe llevar a cabo en el sitio del trabajo, lo que significa que la plena preparación profesional, confor

me a la visión de Suchodolski, es obra común de la escuela profesional y de la empresa de trabajo. Es claro que a las empresas no les gusta preparar a jóvenes trabajadores.

¿Cuál es, pues, la mejor manera de introducir a los diplomados profesionales en el trabajo?.

Suchodolski opina que la mejor solución es la creación de centros laborales.

"La superación de estas dificultades bilaterales estaría quizá en la creación de unos centros laborales especialmente dedicados a los jóvenes trabajadores". (70)

En éstos, se unirían la tarea productiva y el velar por el desarrollo de los jóvenes productores.

Estos centros tendrían la gran ventaja de preparar a los trabajadores con inteligencia y eficiencia, lejos del ambiente desmoralizador de las empresas, donde impera la rutina y el ocio.

Suchodolski opina, que otro de los grandes retos a los que se tiene que enfrentar el mundo laboral es la puesta al día continua de los trabajadores.

La enseñanza profesional tradicional estaba estructurada sobre la base de preparar a un oficio para toda la vida. Hoy día sabemos que no es así. ¿Quién y dónde se debe asumir esta función de puesta al día continua de los trabajadores? El autor cree necesario

la creación de unos centros de perfeccionamiento.

"A juicio nuestro cabe preveer la creación de una serie de centros de perfeccionamiento que se mantengan constantemente en contacto con los elementos más avanzados del progreso técnico y científico del mundo y dotados de las modernas instalaciones y de los mejores especialistas".
(71)

En un futuro la preparación continua de los trabajadores será un problema central de la formación profesional, ésta será una formación durante toda la vida.

Así, pues, una nueva formación profesional completa constaría de una escuela profesional media, donde se recibirían los fundamentos científicos y teóricos de la profesión, ampliamente entendida, de centros laborales, donde los diplomados de las escuelas fuesen introducidos en el campo laboral y centros de perfeccionamiento.

Creo que uno de los postulados de la educación socialista es la unión del trabajo con el estudio. ¿Qué dice Suchodolski sobre este tema en su exposición pedagógica?

Para el autor, la combinación de la instrucción con el trabajo productivo hay que mantenerla por diversas razones. Una, porque no todos los jóvenes podrán disfrutar de la enseñanza a pleno tiempo en un futuro inmediato y otra porque esta estructura tiene un valor en sí misma.

"No cabe duda de que en el futuro inmediato no será posible extender a la totalidad de los jóvenes la enseñanza general o profesional a través de la escuela secundaria a plena jornada; la escuela combinada con el trabajo será durante largos años la única accesible a una gran parte de la juventud". (72)

Pero el valor de este tipo de formación, no debe considerarse como transitorio, hasta que todos los jóvenes puedan acceder a la segunda enseñanza, sino que esta educación tiene un valor por sí misma.

"... el principio de la coordinación sistemática del trabajo y la instrucción es, a juicio nuestro, uno de los fundamentos de la educación moderna". (73)

Conforme al primer criterio que hemos expuesto, es decir la falta de posibilidad de acceder todos los jóvenes a la enseñanza media general, nació como sustituto de lo que el autor llama "la escuela de perfeccionamiento social".

Esta escuela se convirtió en un método adecuado de selección y de promoción de los trabajadores, con lo que el diploma dejó de ser el único medio de acceder a la promoción.

El contraste entre la escuela a dedicación plena y esta escuela de perfeccionamiento radica en que una es más teórica y otra más práctica, una aleja mucho tiempo del trabajo real a los jóvenes, con la consiguiente crisis de utilidad personal, de sentido de pérdida de tiempo y el alejamiento de las experiencias sociales reales y concretas.

La importancia que concede Suchodolski a la promoción social y profesional a lo largo de su obra es muy importante, ya hemos tratado este aspecto en parte al estudiar la enseñanza media general y la enseñanza profesional.

El seleccionar a los alumnos a base de sus aptitudes en una edad temprana no la admite el autor, como ya sabemos. Por lo tanto, basa el sistema escolar sobre la hipótesis de poder seleccionar a los alumnos para un tipo de estudios u otros no es válido.

Las aptitudes y capacidades de la persona humana se pueden manifestar en la madurez también y no solamente en la infancia, por lo tanto si queremos ser justos el sistema educativo tiene que dar opciones a que estas aptitudes se manifiesten y precisamente la escuela de perfeccionamiento da una gran opción a los obreros en ese sentido.

"... la organización escolar debe ser lo suficientemente elástica como para cumplir con la totalidad de las nuevas necesidades que surgen inesperada y caprichosamente en los grupos de individuos de distintas edades, en los diversos medios y los más diversos grados de preparación".
(74)

Tampoco la escuela se debe dedicar exclusivamente a los mejor dotados, como ya sabemos sino a todos, con razón concluye Suchodolski:

"Estas consideraciones de caracter general nos permiten afirmar los múltiples valores pedagógicos sociales del sistema de instrucción para los jóvenes trabajadores".
(75)

No conviene olvidar, que este tipo de escuela, que siempre deberá de existir por el mismo valor que ella tiene, en un futuro deberá ser edificada sobre la enseñanza media general a pleno tiempo para todos los jóvenes.

"Este tipo de escuela debe estructurarse sobre la base de un buen nivel de cultura general conseguida en las clases a plena jornada y no nos parece que la escuela primaria -aunque sea de ocho años- sea una base suficiente". (76)

Por lo tanto la escuela de perfeccionamiento para los jóvenes trabajadores supone una mentalidad nueva en la estructuración de toda la enseñanza. Supone todo lo que hemos expuesto ahora, y supone también que la palabra no es el único medio de educar al alumno, es necesario educarle en la experiencia social, en el terreno auténtico de la vida, en una palabra en una formación multifacética. Por eso es necesario la formación que une el estudio y el trabajo.

8.7. LA ENSEÑANZA SUPERIOR: FORMACION CIENTIFICA Y PREPARACION AL TRABAJO.

Siguiendo la línea de estudio de transformación de la enseñanza propuesto por Suchodolski, llegamos a la enseñanza superior.

A mi juicio, el problema más radical que se plantea en este nivel de enseñanza es dilucidar si la universidad debe seguir siendo lo que ha sido durante siglos, es decir, el baluarte de la cultura científica y general o debe responder también al problema de la especialización y la preparación profesional.

Naturalmente se enfrentan dos visiones muy distintas sobre lo que debe ser el papel de la universidad y de la enseñanza superior.

Para entender el planteamiento suchodolskiano de este tema, hay que partir de las mismas premisas sobre las que estudiábamos los grados anteriores de enseñanza, tanto profesional como general. La solución anterior consistía en la íntima relación de cultura general y preparación profesional, ésta será también la solución final que propone Suchodolski para la enseñanza superior.

Las premisas son las siguientes: avances científicos y técnicos, democratización de la enseñanza, nuevas necesidades sociales, cambios en las estructuras laborales.

Para Suchodolski las universidades han pasado de ser los únicos centros de labor científica de la Europa medieval, a representar solamente una parte de los que se puede llamar la enseñanza superior. La Universidad ha perdido el monopolio:

"... el progreso de la ciencia moderna exige la creciente creación fuera de la universidad, de unos grandes centros de investigación capaces de asumir la formación masiva de los especialistas de grado superior". (77)

El problema, pues, de la especialización, es uno de los que plantea la primera interrogante sobre lo que debe ser la universidad, es decir se pone en tela de juicio, por parte de Suchodolski, si la universidad debe continuar siendo centro de cultura general solamente, un centro científico basado en la cultura teórica o debe también ser un centro de preparación práctica y de especialización.

Hoy día la enseñanza superior se imparte tanto en la universidad como en centros de especialización, de tal manera que la ciencia

humanística se da en la universidad y las ciencias teóricas en las escuelas técnicas.

Ante esta situación las interrogantes que se plantea Suchodolski son las siguientes:

"¿Hemos de frenar o bien acelerar el proceso de "fraccionamiento" de la universidad y crear una escuelas superiores independientes y especializadas?, ¿Hemos de frenar o acelerar el proceso de surgimiento de los centros de investigación científica extrauniversitarios?". (78)

Estas interrogantes que plantea el autor equivalen a preguntar si la enseñanza superior tiene necesariamente que seguir por los derroteros de la especialización por un lado y la cultura general por otro.

Naturalmente la respuesta a estas preguntas depende de lo que entendemos por formación de tipo general y por especialización.

"La controversia más áspera se desencadenó entre los que consideraban las escuelas superiores solo como unos centros de preparación profesional especializada y los que las concebían como unas instalaciones destinadas exclusivamente a la difusión de las ciencias teóricas y de la cultura general". (79)

Es evidente, que el avance de la ciencia en la vida contemporánea origina el aumento de la demanda de especialistas, pero el problema radica en definir en qué consiste esa especialización. Los alumnos y las empresas quieren que esa especialización signifique que los licenciados no tengan ninguna dificultad al comenzar su trabajo, y que estén perfectamente preparados para ese menester.

Sin embargo Suchodolski no opina así; él cree que toda preparación profesional abarca dos aspectos, como también lo hemos indicado al hablar de la preparación profesional de grado medio.

"... una preparación profesional completa se compone siempre de dos tipos de elementos: una instrucción científica de acuerdo con las disciplinas fundamentales de una determinada profesión y una instrucción práctica con miras a su ejecución". (80)

Ahora bien, esta instrucción científica fundamental, a mi juicio, es lo que antiguamente se entendía por formación general, que hoy día de acuerdo con los postulados de la modernidad, debería tener otro cariz distinto. Y así lo define Suchodolski con precisión:

"Las verdaderas consideraciones modernas en torno al tema de la formación general deben tener como punto de partida los procesos científicos y sociales especialmente importantes para la conformación del futuro. Se trata en líneas generales, del proceso de integración de las ciencias, dimanante dialécticamente de su especialización cada vez mayor, de los procesos de introducción acelerada de la ciencia en la actividad profesional, de los procesos de generalización de la enseñanza media y junto con ello de incremento de las necesidades intelectuales de grado superior". (81)

Una de las grandes e importantes dialécticas a las que se tiene que enfrentar la enseñanza superior es precisamente la de solucionar la relación formación general y especialización, la teoría y la práctica. Para Suchodolski la opción por una de las partes no le parece adecuada, por las razones que hemos expuesto y que trataremos con más detalle más adelante.

Suchodolski se fija en concreto en la formación profesional de grado superior. ¿Debe consistir esta formación en una especialización concreta o debe también abarcar la cultura general?. ¿Debe

ser teoría o práctica?.

Hasta ahora se ha dado una gran importancia a la formación teóricocientífica, y por otro lado se ha dado suma importancia a lo práctico nada más.

Desde la perspectiva del avance de las ciencias, ya no vale hoy día la formación práctica que se daba antiguamente con vistas a la preparación para toda la vida, y por otro lado desde el punto de vista social, pues mucha más gente que ya está trabajando debería tener opción para su puesta al día en la universidad.

"El principio de la promoción a través de la instrucción durante el trabajo debe realizarse no solamente en los grados inferiores de la escala profesional sino también en los otros niveles, incluido el más elevado". (82)

Para Suchodolski no se trata de dejar el trabajo por unos años y dedicarse al estudio en la universidad, sino que debería ser la unión del trabajo con la universidad.

Naturalmente esto conllevaría un cambio esencial del papel de la universidad, pues dejaría de ser centros cerrados para alumnos de una exclusiva edad, para convertirse en centros abiertos a alumnos de todas las edades.

Esto no lo cumple la universidad actualmente:

"En la actualidad la universidad cumple -mejor o peor- con dos tareas: formar a los especialistas para ciertos sectores de la vida profesional y preparar a los trabajadores científicos para ciertas disciplinas". (83)

Pero no cumple con la formación superior de los adultos.

El diploma parece en nuestros días la consagración definitiva de la edad escolar y de la actividad formativa y esto no debería ser así, dado el cambio de las ciencias en nuestros días; ya no se puede vivir de rentas para toda la vida. La formación de los postgraduados no es cuestión de dejarla al arbitrio personal de cada persona, sino que hay que atenderlo de una manera sistemática:

"Las escuelas superiores deben asumir eficazmente la tarea de mantener a los diplomados al nivel de la ciencia contemporánea". (84)

La universidad y la enseñanza superior debe dejar de intentar de impartir una instrucción solamente compleja y difícil, tampoco debe intentar dar todo y de una vez para siempre.

Ahora bien, si desde el punto de vista tanto social como cientifico, la universidad debe ser un lugar permanente de formación pues ya no es válida la formación para toda la vida que intentaba la universidad, ¿qué tipo de formación debe dar ésta?

Este es el criterio que propone Suchodolski:

"... La reducción de los programas de estudios deberá abarcar no sólo los materiales generalmente supérfluos sino en primer lugar aquellas materias cuya enseñanza puede trasladarse provechosamente a un ulterior período de perfeccionamiento simultáneo a la actividad profesional". (85)

Los beneficios sociales y científicos que se derivan de este enfoque de la universidad son muy valiosos.

1. El criterio de promoción profesional no es un diploma, sino el trabajo y el perfeccionamiento.
2. El que la universidad sea centro de perfección permanente, con lleva el que la iniciación al trabajo se pueda realizar con un bagaje de conocimientos inicialmente más reducido.
3. Todas las personas tendrán opción a una enseñanza superior.
4. Dado que el avance de las ciencias es un factor esencial del perfeccionamiento profesional la universidad debe convertirse en una institución de investigación y formación de este tipo.
5. La universidad debe convertirse en un medio de satisfacer las necesidades de los individuos en relación a la comprensión del mundo y de la vida, aspectos ambos que cambian con los avances científicos y técnicos.
6. La universidad así concebida, dejará de ser el centro, alejado de la sociedad y desvinculación de la vida:

"En la actualidad, la universidad es más que nunca la escuela de los estudiantes y la sociedad de los adultos no puede entrar en las aulas". (86)
7. Finalmente, este enfoque de la universidad, facilita el pleno aprovechamiento de la capacidad productiva de dicha institución.

Con razón se pregunta Suchodolski:

"... ¿es justo identificar la función de la universidad con la formación de unos grupos de estudiantes cuyo número está determinado por las necesidades de orden profesional?. ¿Se aprovecha así plenamente la capacidad productiva de las universidades?. ¿Se puede decir que el

sistema universitario actual es el más adecuado con miras al futuro y a sus necesidades?. (87)

Por lo que venimos hablando hasta ahora, la enseñanza superior tiene que cambiar por las siguientes razones:

1. La democratización de la enseñanza convierte a la enseñanza superior de elitista en abierta a todas las masas.
2. Los cambios técnicos y científicos cambian la fisonomía de la universidad de ser un centro cerrado y cuyos diplomas valen para toda la vida, a un centro abierto y de perfeccionamiento continuo. Un centro de investigación y vida académica.
3. La universidad deja de ser o un centro de especialización únicamente o un centro exclusivo de formación en la cultura general. El hombre del futuro necesita una formación científica abierta y una preparación para el trabajo que sea fundamental y no excesivamente específica.
4. Desde la perspectiva de la formación continua, deben cambiar los programas y la universidad deja de ser un centro para unos alumnos de edad determinada.
5. El objetivo de la universidad no será proporcionar grados académicos avanzados, esto tampoco se suprimiría, sino completar estudios superiores y mejorar la realización del trabajo. (88)

Ahora bien, decíamos al principio de nuestra exposición sobre la enseñanza superior, que ésta tenía que dilucidar la dialéctica de la cultura general y la especialización. Veamos ahora este tema.

La lucha histórica entre esos dos aspectos como objetivo de la enseñanza superior ha sido larga y ha tenido sus defensores y sus detractores.

Es un hecho que la universidad ha ido dando pie a que proliferasen diversos centros de enseñanza superior cuyo fin primordial era la formación profesional y la especialización para un trabajo científico determinado y por otro lado sigue existiendo la universidad como centro de formación humanística.

La teoría de Suchodolski es que hay que mantener como válidos tanto la formación general dentro de la universidad, como la preparación para el trabajo, pero cambiando el significado que ambos conceptos han tenido hasta ahora.

Con relación a la formación general afirma Suchodolski:

"Refiriéndonos a ciertos aspectos de la formación de tipo general, tenemos plena conciencia de las distintas significaciones de este concepto, resultantes de la evolución histórica del contenido por el determinado. Sin embargo, somos de la opinión de que la evolución histórica no liquida el concepto de la formación general, sino que le infunde - sobre todo en la actualidad - un contenido tan nuevo como importante". (89)

Hay algo que confunde al hablar de estos objetivos de la universidad que hemos mencionado, y que tiene que ver con posturas personales ante el tema. Se suele tachar a los que defienden la formación general de tradicionalistas y a los que defienden la especialización como progresistas, sin embargo, para Suchodolski, este es un enfoque desacertado del tema.

El que la enseñanza superior defienda la cultura general puede ser algo muy moderno, mientras que el defender la formación profesional puede tener un tinte muy conservador.

Si la formación en la cultura general se entiende como el volver la vista atrás, al pasado, intentando hacerlo válido para el presente, esto es realmente tradicionalista.

"Pero si esa tesis se formula de otro modo, es decir basándola en las exigencias del presente y del futuro, en tal caso resulta que la idea de reducir la tarea de la escuela superior a la única preparación profesional tiene un contenido esencialmente conservador y reñido con la vida moderna y sus imperativos". (90)

Así, pues, para entender adecuadamente tanto la formación general como la profesional, como objetivos necesarios convenientes de la universidad, hay que entender la formación general conforme a las categorías de la modernidad y la formación profesional como una actividad propia del hombre actual y futuro.

Ahora bien, ¿en qué consiste este nuevo enfoque de ambos objetivos?. Con relación a la cultura general Suchodolski opina que ésta:

"... estriba en elaborar una visión sintética y científica del mundo... aprehender la realidad de un modo científico". (91)

Dicho con otras palabras se trata de un proceso de "integración de las ciencias". (92)

La especialización, precisamente al ser excesivamente concreta tiende a perder de vista esa visión globalizadora y totalitaria

de la realidad y de las ciencias. La especialización será valiosa en tanto que guarde relación con los conocimientos generales, sobre todo, con la ciencia general de la materia que se trate. Ha pasado la época histórica propia de siglos anteriores, en la que los avances científicos decían una relación cada vez más estrecha con la especialización; hoy día la integración de las ciencias es un factor necesario para el desarrollo de las mismas.

"La mayoría de los modernos descubrimientos científicos se deben precisamente a los científicos que operaban en los confines de las diferentes especialidades de estudio". (93)

Los avances científicos postulan, pues, la necesidad de que los trabajadores científicos se enfrenten con unas tareas cuya realización requiere rebasar las especializaciones iniciales, se trata de ir de nuevo a los fundamentos conceptuales y totalitarios de la visión científica.

Suchodolski habla, pues, de un nuevo tipo de especialización, aquella que está vinculada con la problemática de la teoría general de la realidad y que abre unas nuevas perspectivas de síntesis universal.

¿Es posible dar este tipo de formación?. ¿Es posible iniciar en la problemática del conocimiento de sectores totalmente diferentes?. ¿Se puede hablar de un encuentro entre las diversas disciplinas?.

Sea cual sea la respuesta, no es posible dudar hoy día, que el hombre moderno necesita mucho más que la simple especialización en una materia determinada.

El hombre moderno debe poder cambiar de puesto de trabajo, a todos los niveles, debe servir unas necesidades sociales mucho más complejas que antiguamente, el hombre moderno debe encontrar el sentido a través de su trabajo. Todo ello postula un nuevo enfoque sintético e integrador, en su formación, que rompe necesariamente los esquemas de la especialización exagerada y unilateral.

"Esto hace que deban crearse en las escuelas superiores las condiciones adecuadas para satisfacer la necesidad de completar las nociones imprescindibles para el hombre moderno". (94)

Partiendo, pues, de la concepción del hombre moderno, Suchodolski amplía el campo de la especialización a una formación más amplia, que abarca elementos de sociología, psicología, arte, historia, biología, dietética, etc., etc.

¿Se trata de que se estudien estas materias de igual manera que se estudian las disciplinas fundamentales para una profesión?

"... hay que contemplar esas disciplinas suplementarias más bien en el aspecto de la así llamada formación general que de la formación especializada". (95)

¿Cómo se debe realizar en concreto ese proceso de síntesis e integración del que habla Suchodolski?. O en pocas palabras, ¿cómo se une formación general y formación profesional?.

A través de un buen conocimiento de la historia de las ciencias y en general del saber humano.

No voy a explicar aquí el contenido que da Suchodolski al estudio de la historia de las ciencias, porque ya lo he tratado anteriormente, sólo indicar lo siguiente.

El estudio de la historia de las ciencias tiene un alto significado social, pone de manifiesto la trascendencia de los avances científicos y técnicos, expresa la importancia que estos avances han tenido para la humanidad, pone de relieve el cambio del significado del trabajo a través de una participación amplia de las masas, todo ello clarifica lo que Suchodolski entiende por la visión científica del mundo, como uno de los elementos fundamentales de la formación general dentro de la universitaria.

La historia de la ciencia pone de manifiesto, así mismo, la lucha del hombre por la verdad, por la justicia social y algo a mi juicio muy importante y sobre lo que venimos hablando:

"La historia de la ciencia es la historia de las relaciones recíprocas entre la práctica productiva y la teoría general, entre el trabajo manual de los hombres y el trabajo intelectual". (96)

Esta unión es esencial en el pensamiento pedagógico de Suchodolski a la que dedica una gran atención.

La historia de la ciencia es asimismo el escaparate en el que resplandecen las aplicaciones de los descubrimientos en la técnica y en la vida social, y el significado que todo esto tiene para adoptar una postura científica, que caracteriza la auténtica formación general.

Y para terminar, así resume Suchodolski la importancia y la trascendencia de la historia de la ciencia como elemento esencial para la formación general específica:

"Así, pues, parece demostrada la creciente importancia que en las sociedades socialistas se atribuye a la historia de la técnica, como disciplina especializada y como elemento de instrucción general del hombre moderno y sobre todo de las jóvenes generaciones de investigadores..... los métodos que propugnamos son los siguientes: profundización de la especialidad elegida en relación con las disciplinas limítrofes y fundamentales, conocimiento de la ciencia y particularmente de la relativa a la propia disciplina; estudio de la estructura metodológica de las disciplinas diferentes". (97)

Peró para una auténtica formación general no basta la cultura intelectual y una postura científica ante la realidad.

El segundo elemento de una auténtica formación general en la universidad es lo que Suchodolski llama la iniciación a la problemática social, tanto en lo que atañe a la profesión, como al país y al momento histórico.

Suchodolski toca en este tema la gran problemática de la responsabilidad social de los intelectuales y de los especialistas en su trabajo. El ingeniero no es un simple trabajador sino que la realización de su trabajo implica contactos con los trabajadores, es cabeza de un grupo humano, y esto exige responsabilidad, iniciativa y colaboración para el bien social. No basta con el conocimiento de su especialidad, necesita también conocimientos de tipo sicológico y sociológico, de las condiciones en que viven los trabajadores de sus necesidades y aspiraciones. (98)

La gran responsabilidad del especialista, no es solamente edificar una casa y organizar un trabajo, sino ante todo y sobre todo velar por el bienestar común, toda la actividad hay que enfocarla desde el ángulo de las necesidades generales y de los valores humanos. Y esto implica un tipo de formación mucho más amplia y compleja que la simple especialización en una materia concreta, y esta formación entra dentro de lo que se llama formación general.

Pero no se trata de impartir unos conocimientos generales sobre la obligación de servir a la sociedad.

"... se trata más bien de una toma de conciencia auténtica y concreta, de las obligaciones y las posibilidades de una determinada actividad profesional en la vida de toda una sociedad... Así, pues, hemos de afrontar un nuevo problema, a saber, el de cómo organizar la educación social para que asuma un carácter bastante teórico, pero sin convertirse en una nueva "especialización". (99)

Lo más importante para Suchodolski es que esta formación social se convierta en auténtica formación del hombre.

Otro de los factores esenciales de la formación general que debe impartir la enseñanza superior es la relación del hombre con el arte. La formación debe estribar no en una especialización en el arte, sino en mantener un deseo de permanecer en contacto permanente con el arte.

Por último, la formación general tiene que dar sentido a la vida del hombre moderno, aspecto que repite una y otra vez Suchodolski.

Esta formación general no solamente es necesaria por los cambios científicos y técnicos y por las necesidades sociales a las que tiene que responder el hombre, sino también para satisfacer las "necesidades desinteresadas" del hombre, que adquirirán día a día un mayor relieve e importancia.

"Cabe pensar que, a medida que el trabajo humano vaya adquiriendo un carácter más creativo, que el individuo se vaya integrando cada vez más conscientemente en su labor (y este es uno de los postulados realizados por la revolución socialista) sean más intensas las necesidades intelectuales desinteresadas a las cuales nos hemos referido... Por eso mismo la ciencia socialista sobre el desarrollo multifacético del hombre asocia este proceso con los progresos de la civilización científico-técnica y de la democracia socialista". (100)

Ahora bien, todos estos objetivos que hemos analizado los tiene que llevar a cabo la universidad, pero, para poderlo realizar es necesario, según Suchodolski, un cambio radical de la estructura de la universidad y toda la labor didáctica.

La universidad debe de dejar de ser último escalón de la enseñanza, debe dejar de ser el medio para un trabajo, debe dejar de ser el sitio donde se expiden diplomas válidos para toda la vida, y debe adoptar la forma de un centro abierto para todos, unidos a la realidad social, siendo un centro de formación permanente.

Y solamente se podrán realizar estos objetivos si se adopta la postura de la unión de la enseñanza con el trabajo y durante toda la vida.

La concepción de la enseñanza universitaria, bien desde el ángulo de la especialización o bien desde el ángulo de la cultura general, ambos por separado, no hace más que responder a una visión errónea de lo que es la civilización de la ciencia y la técnica o a una visión conforme a un modelo ya anticuado de formación general.

La universidad no responde tampoco al llamamiento de la modernidad si se contenta con una formación dada en un momento dado y vá lido para toda la vida.

Desde la perspectiva social, la universidad tampoco puede ser el sitio donde acuden unos cuantos privilegiados, de una edad determinada, la universidad debe ser un centro de formación continua, de investigación y de vida académica.

Como dice Suchodolski:

"Este tipo de sistema es el "sine qua non" de la reforma de la educación superior que hemos sugerido". (101)

8.8. EDUCACION PERMANENTE

La educación permanente es el remate de toda la exposición pedagógica de Bogdan Suchodolski, en ella se encuentra la explicación última a una vida centrada en los auténticos valores vitales, a la transformación escolar, a la ciudad educativa, al contenido de

la enseñanza y a las características de una verdadera formación para el hombre del futuro.

La educación permanente no es solamente el alargar la educación durante toda la vida, sino que es ante todo una valoración filosófica de la vida, una reestructuración de los valores que deben dirigir al hombre moderno de cara al presente y sobre todo de cara al futuro. Es, pues, a juicio de Suchodolski, una cuestión filosófica de máxima importancia, como él mismo afirma:

"... cualquier cuestión ligada con la educación es también una cuestión de la vida humana y de su calidad y por lo tanto una cuestión filosófica. Desde este punto de vista las reflexiones filosóficas sobre la educación permanente son absolutamente necesarias... una influencia de este tipo esta intimamente relacionada con la pregunta ¿qué valores en la vida son más esenciales?... Primero queremos descubrir... un tema humano con más profundidad y más general que a menudo han abandonado educacionalistas nuestro segundo objetivo es identificar... una cierta reorientación de la vida que es una exigencia básica para la educación permanente". (102)

La educación permanente responde, por lo tanto, a las últimas preguntas sobre la vida y sus valores, y sobre la complejidad de la existencia humana.

"... la problemática educaciones de la edad adulta atañe a los aspectos complejos de la existencia humana, a los problemas del amor y de la familia, del trabajo profesional, de la convivencia social y de la responsabilidad política". (103)

Sobre este telón de fondo, profundo y filosófico, sitúa Suchodolski el estudio de la educación permanente y como veremos a lo largo del estudio del tema, se llegará a tocar ese núcleo fundamental sobre el hombre, su destino y su último por qué en la vida.

Hasta no hace mucho tiempo la vida humana se dividía en dos partes completamente diferentes y sin ninguna relación entre sí: la vida de estudio y la vida de trabajo.

Para Suchodolski esto no puede ser así:

"El período de aprendizaje nunca se puede dar por concluido; el trabajo se debe combinar con la verificación y expansión del conocimiento adquirido. El hecho de que el proceso educativo no esté completo en la juventud del hombre, sino que debe continuar a través de la vida entera y se tiene que combinar con el trabajo, implica consecuencias importantes". (104)

Esta división de la vida en dos partes absolutamente distintas se explica por las siguientes razones:

1. Los individuos estaban sellados para toda la vida por su carácter social: los que estudiaban y los que trabajaban. (105)
2. La educación multifacética del individuo se creía lograr de una vez y para siempre en la juventud.
3. El ideal del humanismo y de su aprendizaje se podía lograr solamente a través de la escuela.
4. Se negaba por lo tanto la educación a través de la participación en la vida diaria. (106)
5. Estabilización cultural, científica y técnica. (107)
6. Creencias sociológicas y psicológicas por las cuales se creían que solamente se podría educar dentro de unos determinados lí

mites de edad.

7. La escuela se consideraba como una institución cerrada. Esto quería decir que terminada la educación escolar, se terminaba toda la educación, y que no había más educación que la de la escuela. (108)

8. Condiciones sociales y políticas que hacía imposible que el ambiente fuese capaz de educar. (109)

8.8.1. Orígenes de la educación permanente

Para Suchodolski la concepción de la educación permanente no es del todo nueva. Ya a finales del siglo XVIII y la primera mitad del XIX la clase oprimida en América y Gran Bretaña se esforzó por romper las barreras que les excluían de cualquier educación que no fuese la más elemental y de la participación en la vida cultural. Son interesantes a este respecto las experiencias de las instituciones inglesas para la educación de adultos del siglo XIX que estaban ligadas al mundo obrero, algo parecido se dio en circunstancias socio-económicas diferentes en conexión con el campesinado en Dinamarca.

"... que desde entonces se convirtió en la madre de las Universidades Populares". (110)

Más recientemente en nuestro siglo, apareció el Smith Report, estudio que describía las líneas maestras de la educación permanente.

"... no deberíamos desconocer el hecho de que la doctrina de la educación permanente fué formulada con todo conocimiento de causa en la primera parte de nuestro siglo en el memorandum inglés, universalmente conocido bajo el nombre de A.L.Smith Report (1919)". (111)

La idea de la educación durante toda la vida fué favorablemente acogida por los especialistas de la enseñanza de adultos.

"... sobre todo después de la aparición de la memorable obra de A.B. Yeaxlee titulada: "lifelong education" (1929) que ha propagado estos principios en un buen número de países europeos". (112)

El principal argumento esgrimido en aquellos años para mantener que la educación continua es absolutamente esencial para la vida actual, reside en el hecho de que en los tiempos modernos hay dos aspectos fundamentales que la hacen necesaria: la democratización de la vida y el cambio cultural, por eso:

"... no podemos esperar que el tradicional sistema escolar 'elitista' prepare a los individuos para los cambios pertinentes". (113)

El origen de la educación permanente lo sitúa Suchodolski en la instrucción de adultos, pero ambos conceptos como veremos, no son lo mismo. El principio común que subyace a ambas realidades es la necesidad de no dividir la vida de los individuos en dos partes completamente diferenciadas: la del estudio y la del trabajo. La instrucción de adultos tenía por fin unir el trabajo y el perfeccionamiento de los conocimientos adquiridos en la escuela, y poco a poco irá adquiriendo una formación auténticamente permanente.

Al principio la instrucción de adultos no exigía una reestructuración ni del contenido de la enseñanza ni del carácter de la misma.

Inicialmente la instrucción de los adultos nació como una especie de "remedio de las lagunas existentes en el saber" (114), como una "educación remedio" (115), como una "compensación" (116).

La sensibilidad democrática exigía, en aquellos tiempos, que aquellas capas de la sociedad que no habían tenido acceso a la escuela elemental y al sistema escolar público lo pudiesen compensar en su edad adulta.

La instrucción de los adultos debía llenar las lagunas y deficiencias del período de la infancia y de la adolescencia.

Así pues, lo esencial de la instrucción de los adultos era su doble carácter de compensación del saber y de ruptura de la educación elitista.

"La educación de adultos se consideraba como un proceso que se podía iniciar y completar en cualquier época de la vida, como un esfuerzo constante para romper las barreras de clase del sistema escolar, por el que una sociedad elitista intentaba excluir a las clases más bajas. Como el sistema escolar había distribuido los beneficios de la educación de una manera injusta y desigual, el objetivo de la educación de adultos consistía en compensar estas deficiencias e injusticias". (117)

Además esta educación de los adultos tenía un alto significado social, puesto que a través de ella las clases oprimidas podían

satisfacer sus necesidades intelectuales y conocer y comprender mejor el mundo.

¿En qué consiste la educación de adultos?. Fundamental en:

1. Impartir la enseñanza elemental o primaria.
2. Cursos especiales para compensar deficiencias, necesarias para realizar bien el trabajo.

8.8.2. Nuevas condiciones sociopolíticas y tecnicocientíficas.

Para Suchodolski la instrucción de adultos es la base sobre la que posteriormente se había de desarrollar la educación permanente en el auténtico sentido de la palabra.

Existen una serie de condiciones que postulan que la instrucción de los adultos deja de ser una mera compensación de deficiencias educativas anteriores para convertirse en una auténtica formación continua durante toda la vida, una formación que signifique una reorientación de los valores, del sentido de la vida y una formación permanente que cambie todo el significado y el carácter de la educación.

¿Qué condiciones son estas?. O. ¿de qué fuentes deriva la educación permanente su razón de ser?.

Aquellos valores que se derivan de lo que podemos llamar, experiencia de madurez del hombre. A través de la instrucción de

adultos, los educacionalistas cayeron en la cuenta de una serie de valores específicos que se derivaban de dicha instrucción.

Dada la experiencia del hombre, éste solía aprender ciertas cosas mejor que los niños y los adolescentes. Contrastaban la teoría con la vida.

"... solamente después de haber alcanzado la madurez se hace posible la formación en muchos campos". (118)

Desde el campo de la psicología se mantiene no solamente que el hombre es capaz de crear y de comprender, sino que se realiza mejor que en la infancia y juventud.

La sociología a través de la investigación de sociedades primitivas ha demostrado:

"... que solamente los adultos son capaces de ese tipo de aprendizaje que cambia profundamente su estilo de vida". (119)

Por lo tanto, ya no basta la instrucción de adultos como compensación educativa, sino que es necesaria una educación permanente porque hay campos importantes en los que los tipos de habilidad para aprender, exigen una cierta madurez que solamente se da en los adultos.

También desde el campo de la madurez del hombre la educación permanente es una ayuda eficaz a toda una serie de problemas y conflictos que experimenta el adulto. La educación le ayuda a superar los conflictos morales y personales. La psicología y la sociología nos hablan de la salud espiritual del hombre y cómo

se puede influir sobre ella.

"... la problemática educacional de la edad adulta atañe a los aspectos complejos de la existencia humana, a los problemas del amor y de la familia, del trabajo profesional, de la convivencia social y de la responsabilidad política". (120)

La educación permanente abre unas perspectivas completamente nuevas y diferentes, desconocidas en el pasado.

La educación permanente es necesaria al adulto para adoptar una postura elástica ante la realidad y ante sí mismo. Hay quien niega esta capacidad al hombre y que es inútil educarle, pero como ya se ha indicado la sicología contradice esta opinión. Más aún, si el hombre careciese de esta elasticidad personal, situaríamos a los adultos ante un "conflicto dramático". Pues,

"... la vida actual exige del hombre un continuo desarrollo, una vigilancia ininterrumpida, en una palabra, dar muestras de la mayor elasticidad... una educación creativa a las nuevas condiciones de vida... el adulto conserva intactas sus facultades de adaptación a las transformaciones espirituales... artísticas, sociales y religiosas". (121)

El hombre en la edad madura, puede verse transformado, cambiado radicalmente, el hombre no está cerrado definitivamente con la llegada de la madurez, por eso es necesaria la educación permanente para que el hombre llegue o desarrolle su madurez espiritual, por lo mismo la instrucción es esencial con relación a las necesidades del desarrollo del individuo.

A su vez, la inmadurez mental del joven, dificulta el proceso total educativo. Como por ejemplo la capacidad de reflexión abs-

tracta. El joven puede enfrentarse a los problemas fundamentales del espíritu humano y dar la impresión de que capta la esencia de las grandes obras de la humanidad, pero no es fácil saber lo que hay de fervor superficial, de palabras vacías y repetición y aceptación pasiva.

Como dice Suchodolski:

"... la madurez puramente mental del joven no es igual a la auténtica madurez espiritual del adulto... El proporcionar demasiado precozmente la enseñanza de ciertos materiales abstractos no solamente no permite a los jóvenes extraer el adecuado provecho, sino que además deja de volver más problemática la educación de la enseñanza en las fases ulteriores". (122)

Otro de los grandes factores íntimamente relacionados con la educación permanente es la rápida y profunda transformación que han sufrido la ciencia y la técnica.

Ya no vale la instrucción de adultos como mera compensación, o remedio, hace falta proporcionar al adulto toda una gama de conocimientos necesarios para su desarrollo profesional y cultural. Ya no es admisible desde el cambio científico-técnico mantener que se pueda dar una educación completa y para toda la vida durante el período de la infancia y adolescencia.

"... el desarrollo de la ciencia y la tecnología, exige no sólo que la gente esté mejor preparada para el trabajo profesional que antes, sino también que debe ir creciendo constantemente". (123)

El cambiante mercado laboral, exige una continua reestructuración y puesta al día de los conocimientos.

Así, pues, toda la instrucción adquirida en la juventud debe ser constantemente verificada, renovada, completada y revisada. El mercado laboral postula un continuo perfeccionamiento de las cualificaciones profesionales, unas dejan de ser útiles y otras se convierten en necesarias.

La movilidad laboral, típica de las sociedades en desarrollo, tiene que verse apoyada por una educación permanente, que responda a esas necesidades sociales. Desde este punto de vista ya no basta tampoco la instrucción de adultos como mero remiendo, sino que la educación debe ser un proceso continuo y paralelo de la vida del hombre.

La formación vocacional no es un hecho que ocurra en la adolescencia y de una vez para siempre, sino es un proceso vital, continuo, que requiere adaptación y también muchas veces modificación. Y en este aspecto Suchodolski indica la unión que existe entre la educación permanente y el desarrollo de la personalidad.

"... enfocado desde este punto de vista la educación permanente gana nuevas perspectivas. Muestra la interacción entre educación permanente y el desarrollo de la personalidad en el transcurso de la vida". (124)

Desde el ángulo de la modernidad ya no es posible hablar de una formación multifacética del individuo en su niñez, que sea válida para toda la vida.

Por lo tanto, el criterio valorativo más importante de la educación no consiste fundamentalmente en saber lo que el individuo

ha asimilado en el momento de acabar la escuela, ni su comportamiento en el momento de dejarla, sino en si es capaz de seguir aprendiendo durante la vida. Como afirma Suchodolski:

"... en su capacidad de asumir una auténtica postura racional durante su existencia". (125)

Solamente una educación será fructífera, si sabe extender su radio de acción hacia el futuro, hacia la vida entera.

El concepto de educación "acabada", es un concepto muy peligroso, pues no responde ni a la realidad de la vida, ni a las necesidades de los individuos.

El concepto de formación multifacética abarca a todos los individuos durante toda la vida. He aquí un gran objetivo de la educación permanente.

Al factor de "transformación de vida de las masas" le otorga Suchodolski una importancia suma a la hora de hablar de la necesidad de la educación permanente.

"La transformación fundamental del modo de vida de las grandes masas que se opera en nuestra época constituye uno de estos factores". (126)

En la transformación de una sociedad de consumo en una sociedad educativa radica la visión más esperanzadora de la pedagogía suchodolskiana. Así enfocado el tema, la educación es la última respuesta al por qué de una vida digna y de una vida con auténtico sentido humano.

La educación permanente no es, lo repito de nuevo, para Suchodolski, una mera continuación del aprendizaje, es una reestructuración de toda la educación, y también y esto no es importantísimo una remodelación de la vida. Intentaré profundizar en esta temática hasta llegar a las últimas consecuencias del pensamiento suchodolskiano.

8.8.3. Tareas de la educación permanente

Para Suchodolski las tareas de la educación permanente son diversas, como veremos, pero a mi juicio más importante es el devolver el sentido de la vida que a su juicio ha perdido el hombre moderno en gran medida.

Existe un grupo de tareas propias de la educación permanente, que las podríamos centrar alrededor del siguiente epígrafe.

Desarrollo profesional

Teniendo en cuenta el quehacer profesional del hombre moderno, la educación permanente sería un factor de gran ayuda para su desarrollo profesional.

Suchodolski entiende que la educación permanente debe,

- Ayudar al perfeccionamiento de los conocimientos adquiridos en la escuela:

"... complemento y perfeccionamiento de la instrucción adquirida en la escuela durante la infancia y la adolescencia". (127)

- Perfeccionamiento de los cuadros cualificados (128)
- Preparación para la vida social y la actividad profesional (129)
- Ayuda al pleno desarrollo cultural:

"...proporcionar al adulto toda la gama de conocimientos imprescindibles para garantizarle su pleno desarrollo profesional y cultural". (130)

- Participación común de todas las personas en la cultura:

"Así la educación permanente se considera como la participación en la cultura de una sociedad altamente desarrollada que todos tienen derecho a reclamar".

¿En qué consiste esta transformación de la vida de las masas?

- Elevación del nivel de vida (132)
- Ampliación del tiempo libre que el trabajador tiene a su disposición (133)
- Nuevas posibilidades de comunicación relacionadas con diversas y nuevas formas de turismo (134)
- Los medios de comunicación de masas que ayuda a las personas a participar más en la vida cultural (135)

Todos estos factores han contribuido a la transformación de la vida de las grandes masas. Suchodolski especifica esta transformación de la siguiente manera:

"... todo esto contribuye a precipitar la evolución que se podría llamar de manera sintética, como transformación de la sociedad de producción en sociedad de consumo". (136)

A mi juicio, como lo he indicado otra vez, el tratamiento que da Suchodolski al tema de la sociedad de consumo y del bienestar es de los más profundos de toda su pedagogía, y en el que alcanza su cenit, su sentido de la pedagogía, y su búsqueda de los valores de la vida.

- Ayuda a la evolución de la vida del hombre,

"... un proceso contínuo que se desarrolla paralelamente a la evolución de la vida del hombre y según relaciones multiformes y recíprocas". (137)

- La educación permanente es un medio eficaz de promoción. (138)

- Un medio de lograr un rango social más elevado y éxitos materiales,

"... constituye un medio eficaz de promoción de aumento de beneficios, de elevación de la posición social". (139)

- Preparación para las tareas sociales y vocacionales y alcanzar el éxito. (140)

La concepción suchodolskiana de la educación permanente no se ciñe exclusivamente a valorarla desde el punto de vista que hemos examinado, sino que va mucho más allá. Va a la búsqueda de una educación permanente que pueda devolver el sentido último del hombre en su realidad vital.

El hombre moderno se encuentra ante el laberinto, aparente sin salida, de una sociedad centrada en la producción; el consumo, y esto sucede tanto en la sociedad capitalista, como en la socialista, aunque según el autor, en la última en menor grado.

La educación permanente entendida como búsqueda de valores es la salida a este laberinto vital del hombre moderno. ¿Qué entiende Suchodolski en concreto por educación permanente como búsqueda de valores?.

Preparación para nuevas formas de vida

El mundo moderno, ha supuesto un cambio fundamental en la manera de vivir el hombre. Los medios de comunicación, la radio, la televisión, etc., han propiciado que la sociedad actual haya pasado de ser una sociedad de producción a una sociedad de consumo. Es decir a un estilo de vida que anima a la adquisición de bienes materiales y tal vez a adoptar una actitud superficial hacia la vida cultural.

Se puede criticar este estilo de vida moderna, y tacharla de superficial, pero en verdad ha supuesto una liberación de las cadenas de una existencia esteril y penosa, y ha abierto las puertas a una vida humana más digna.

La educación permanente no puede dejar de lado este aspecto esencial en el que vive el hombre moderno.

"Estos esfuerzos permiten descubrir las nuevas dimensiones de la problemática de la educación permanente en la época de la civilización de los medios de transmisión de masas y del tiempo libre". (141)

De toda esta situación se deriva una de las grandes tareas de la educación permanente: el preparar a los hombres para las nuevas formas de vida y ponerles en guardia contra los peligros de una actitud indiferente o superficial a los valores culturales.

De esta manera la educación permanente adopta una forma y un contenido completamente diferente al de antaño.

La educación permanente deja de estar ligada a la instrucción de adultos exclusivamente y adopta un nuevo significado: el de la totalidad y el de la continuidad:

"Así la noción de la educación permanente adopta un nuevo significado... Esta asociada con la idea de continuidad y totalidad". (142)

Este cambio de énfasis en la educación permanente requiere una estructuración de la misma educación, como veremos al tratar de las condiciones necesarias para una adecuada educación permanente, tal como la vamos exponiendo.

La educación como valor autónomo

Cuando la educación es accesible a todos y ya no sea el privilegio exclusivo de una élite, la educación permanente, ya no puede considerar ni como una compensación de lagunas anteriores educa-

tivas, ni como instrumento que sólo sirve para alcanzar un mayor bienestar o como una mera preparación profesional.

La educación permanente, así entendida, adquiere unos valores y un enfoque completamente distinto.

"... la educación permanente se convierte en un valor por sí mismo deseable, no sólo porque es un medio eficaz de promoción, aumentando el nivel de ingresos y logrando un rango social más elevado, sino también porque hace posible el desarrollo y satisfacción de intereses, porque es por lo que la gente lucha, porque hace la vida más rica, más colorista, más interesante". (143)

La educación deja de ser un instrumento solamente y se convierte en un valor por sí misma,. Y esto es de capital importancia para la noción de educación permanente.

"Tiene gran importancia para la concepción misma de la educación permanente tratar la instrucción como un bien en sí y no de manera instrumental". (144)

La educación al dejar de ser solamente un instrumento, se convierte en el medio de desarrollo multilateral del hombre.

"Nos damos cada vez más cuenta que la instrucción no debe limitarse a la formación profesional, sino que tiene que cumplir funciones de orden más general, claramente en el desarrollo más multilateral del hombre". (145)

La sociedad educativa

La educación permanente, según Suchodolski, es la salida al tipo de sociedad de producción y de consumo a que nos ha avocado el desarrollo social. Que es al mismo tiempo una reestructuración de la escala de valores del hombre.

Por eso, en el fondo, la educación permanente, es la respuesta a la pregunta siguiente:

"... ¿qué valores en la vida son más esenciales". (146)

¿Son los valores del bienestar y del consumo o de una vida digna que tiene valor en sí misma y por sus relaciones con los demás?.

¿Debemos dejar que el hombre continúe en el marasmo de una sociedad que impele al vacío existencial, como estamos experimentando, o reorientamos definitivamente la vida en el sentido de los valores auténticamente humanos?.

He aquí la gran tarea de la educación permanente. Reorientar la vida es la gran aspiración de la educación permanente a juicio de Suchodolski:

"... reorientación de la vida que es una exigencia básica de la educación permanente". (147)

Ahora bien, reorientar la vida es reorientar los valores, por eso la educación permanente debe echar los fundamentos para la búsqueda de los valores vitales y para la realización de los mismos.

Si queremos que la educación permanente esté auténticamente al servicio del hombre moderno y de las condiciones sociales nuevas en las que vive, además de servir a la promoción social y profesional, debe atender a los problemas más esenciales y modernos de la educación, ¿cuáles son estos?.

Son objetivos que Suchodolski llama "desinteresados".

Hasta ahora sin duda la educación permanente perseguía unos objetivos interesados, pero ya aparecen signos de que la educación ha de servir de ahora en adelante unos objetivos desinteresados.

Para el autor, con la revolución socialista, han ido desapareciendo las causas de una educación permanente interesada, para dar lugar, superadas las injusticias sociales, a buscar la educación, porque es digna del hombre y de su manera de vivir.

"En nuestra época, por el contrario el carácter "desinteresado" de la enseñanza para adultos comienza a asentarse en unas perspectivas sociales muy distintas. Deja de ser una réplica específica frente a la situación angustiosa de los individuos y de las clases oprimidas, para convertirse en un factor cuya importancia es esencial para todas las capas de la sociedad". (148)

La educación permanente, como fermento de la sociedad educativa, es el medio que propone Suchodolski para orientar la vida y llenarlo de auténtico valor.

La sociedad educativa es el sustituto de la sociedad de consumo y de la sociedad de producción.

La sociedad educativa une las exigencias de la moderna civilización que requiere gente constantemente preparada y al mismo tiempo ofrece las condiciones para la alegría de la vida.

La sociedad educativa intenta, a través de la educación permanente, que la vida tenga valor no sólo objetivamente sino tam-

bién subjetivamente:

"... una existencia válida subjetivamente debido a la intensificación de las fuerzas del hombre que están para su desarrollo". (149)

Solamente la educación entendida como valor en sí puede otorgar al hombre un valor auténtico:

"... la educación se convierte simultáneamente en un bien específico teniendo un valor intrínseco singular y enviable". (150)

La gran novedad, pues, que propone Suchodolski al explicar la sociedad educativa es ir más allá de la instrucción de adultos y situarla en las coordenadas de una sociedad de consumo y producción, que ha puesto en tela de juicio el ser auténtico del hombre, la educación permanente de esta manera, adquiere unos objetivos y unos contenidos absolutamente nuevos.

La sociedad educativa entendida de la manera que venimos hablando es dar sentido a la existencia humana, como un valor más allá de ser producido y consumido.

"Manteniendo las restricciones y obligaciones, impuestas por la sociedad de producción y consumo dentro de límites racionales este nuevo concepto pone de manifiesto los valores profundos de la existencia humana, gracias a una intensificación de todas las habilidades y energías humanas que favorecen el desarrollo de toda la personalidad". (151)

La educación permanente como factor crítico y de desarrollo.

Teniendo en cuenta todo lo que hemos expuesto sobre la educación permanente, sus tareas y su enfoque, evidentemente supone la exigencia de un cambio radical en toda la estructura educativa y en la misma postura del hombre ante la educación.

Si la educación permanente postula una educación a lo largo de toda la vida, el proceso educativo no debe restringirse solamente a la infancia y adolescencia, si la educación permanente intenta devolver el sentido del valor a la vida, el proceso educativo tiene que dar un giro copernicano, de ser un instrumento a ser un valor por sí mismo.

Como muy bien afirma Suchodolski:

"La doctrina de la educación permanente se convierte así en una fuente de revisión crítica de las nociones pedagógicas esenciales y un factor de cooperación para la comprensión moderna de la educación como proceso de desarrollo de la vida humana en sus contenidos humanistas". (152)

Para Suchodolski, este enfoque del proceso educativo, entendido según las coordenadas expuestas, enlaza plenamente con las raíces del verdadero pensamiento pedagógico.

A lo largo del trabajo he intentado hacer ver, tanto desde el punto de vista antropológico como pedagógico, que Suchodolski tiene sus raíces en la cultura Europea y concretamente en Sócrates

tes. Pestalozzi, Comenio y Dewey, es decir aquellos autores que han propuesto al hombre sus intereses y su realidad en el primer plano de sus preocupaciones intelectuales y prácticas. Por eso al hablar de la educación permanente como proceso de valores Suchodolski afirma que con ello enlaza con esos grandes autores:

"Esta interpretación de la educación junta las tradiciones pedagógicas más valiosas desde Sócrates a Comenio y Dewey". (153)

Pero además de ser una revisión crítica, la educación permanente es una fuente de desarrollo del hombre. Es volver a las fuentes de lo que consideramos más "humano". Es lo contrario de la educación interesada, es buscar a través de la educación, las raíces mismas del humanismo, oscurecidas por una educación al servicio de la producción y del consumo, de unos intereses muchas veces ajenos al hombre. Es volver a reencontrar al hombre, perdido y desorientado en sus valores y principios regidores de su actividad humana.

Esta es la gran visión y la gran sensibilidad filosófica y pedagógica de Suchodolski, encararse decididamente con la realidad y con la contemporaneidad, y preguntarse ¿cómo puede vivir y desarrollarse el hombre, en medio de tanta confusión y de tanto marasmo?. ¿Para qué ha servido la educación?. ¿Cómo podemos devolver al hombre los valores perdidos?.

La educación permanente, entendida como la hemos expuesto, es la respuesta a tantas interrogantes.

Como magníficamente dice el autor:

"Pero la educación permanente tiene otra dimensión que es mucho más profunda que las exigencias de poner al día la vocación, la promoción y el éxito. Esta dimensión se puede definir como "humana" porque toca la cuestión de si se consideran los valores y principios para la selección de los motivos de la acción humana que deforma a la vida diaria". (154)

La salida del laberinto en el que se encuentra inmerso el hombre moderno, es para Suchodolski la sociedad educativa, pero ésta depende de la educación permanente y no al revés. Sólo desde la perspectiva de la educación permanente se podrá llegar a la sociedad educativa.

"La necesidad de encontrar una salida del laberinto de la sociedad de producción y consumo es una de las justificaciones para advocar por la "sociedad educativa", en la que toda la existencia del hombre es contraria en la educación. Pero una sociedad de este tipo es un ideal que sólo se puede realizar si la educación permanente está al alcance de todos... la sociedad educativa depende de la educación permanente y no al revés". (155)

8.8.4. Condiciones

Nos queda por estudiar cuáles son las condiciones que hacen posible la educación permanente tal como la hemos expuesto.

Si la educación permanente tiene que hacerse realidad será necesario cambiar muchas cosas, la estructura educativa, y sobre todo será necesario motivar y proporcionar una serie de factores y estructuras sociales que hagan finalmente posible y realidad la educación permanente.

Me voy a referir al primer grupo de factores que hay que modificar para hacer lo posible con el nombre de,

8.8.4.1. Transformación del sistema escolar.

Suchodolski para hacer posible la educación permanente postula como condiciones necesarias las siguientes:

"... una reorganización de todo el sistema educativo". (156)

"... tanto en materia de estructura como en lo que concierne al contenido". (157)

- Cambio de énfasis en el sistema tradicional de educación.

"Si el proceso educativo tiene que incluir todos los estados de la vida, tiene que cambiar fundamentalmente todo el carácter. También los objetivos de cada etapa tienen que cambiar". (158)

¿Qué significa esta reorganización de la enseñanza?

A mi juicio dos cosas: tiene que cambiar la escuela y tiene que cambiar el origen y el contenido del aprendizaje.

La educación permanente rompe con el proceso educacional centrado exclusivamente en la escuela y rompe también con el "libro" como medio exclusivo del aprendizaje y abre de par en par las puertas al aprender participando a través de la vida.

"... se afirma que la educación no puede estar encerrada en las categorías de cursos, exámenes y diplomas escolares". (159)

"El proceso educativo deja de ser algo exclusivamente cuestión de las escuelas y los libros". (160)

También rechaza Suchodolski que la educación sea una cuestión perteneciente exclusivamente al campo de las facultades intelectuales:

"El proceso educacional ya no está asociado... con las facultades meramente intelectuales". (161)

Desde la perspectiva de la educación permanente, educar es algo mucho más rico y variado que la educación en la escuela y a través de los libros, como un proceso intelectual.

¿Qué quiere decirnos Suchodolski?

Que la educación es un proceso mucho más amplio y rico, que abarca factores y situaciones extraescolares.

8.9. LA EDUCACION PARALELA

La realidad social y educativa de la modernidad nos pone frente a nuevas y variadas situaciones de aprendizaje, ya no basta la escuela.

Todo esto podemos llamarlo educación paralela, o educación a través de la vida.

"Lo que se llama formación paralela comporta diferentes influencias del medio así como la diversidad actividad educativa de instituciones que no están más que parcialmente predestinadas a la actividad educativa consciente y útil". (162)

¿Cuáles son estos medios educativos paralelos que influyen como factores de educación estraescolar?.

"Los factores de la educación comienzan a incluir, además de la ciencia, el arte, el trabajo, la actividad social y el tiempo libre. Las herramientas de la educación incluyen no sólo el libro, sino también la radio y la TV., el teatro y el cine y la tecnología. Esto es lo que queremos decir que la educación tradicional escolar se ve acompañada y enriquecida por una educación rica, diversa y paralela". (163)

A toda esta rica y variada gama de posibilidades educativas, el autor lo llama "totalidad de las experiencias de la vida". (164)

No hay que olvidar la influencia en el hombre de la familia, del ambiente más cercano, de los colegas de la misma edad, de la sociedad, de los vecinos.

Pero no solamente la educación paralela proviene de los medios sociales citados sino también y fundamentalmente del trabajo profesional que realiza el individuo, y de su misma actividad social.

"Habida cuenta de todos estos cambios en el campo de la participación...social..., llegamos a la conclusión de que el papel de la educación paralela y de la educación postescolar se convierte cada vez más en algo importante y que no cesará de acentuarse en el futuro cercano". (165)

Naturalmente, la educación paralela exige una nueva visión y una nueva reestructuración de la escuela.

Hasta ahora el ideal del humanismo y de su aprendizaje se podía lograr solamente a través de la escuela, que no tenían ninguna o muy poca relación con la participación en la vida.

"Las escuelas humanistas siendo difíciles y dando una larga instrucción durante años solamente eran accesibles a los ricos y a los bien nacidos y en consecuencia, se convirtió con facilidad en una escuela de clase". (166)

Ahora bien, en una escuela así concebida, no tiene ningún sentido la educación a través de la vida.

Para Suchodolski la vida, en el siglo XIX, no creó un ambiente que fuese capaz de educar. La vida estaba marcada por la estructura capitalista, por el aumento de beneficios a costa del trabajador y por su explotación sin medida de la naturaleza.

"El siglo XX es el heredero de toda la hostilidad previamente adquirida con relación a la educación a través de la participación en la vida y la confianza en los métodos de trabajo de la educación alejada de la vida". (167)

Solamente en la época actual, en la que han cambiado las condiciones sociales, es posible educar a través de la vida.'

8.9.1. La escuela como institución viva y abierta.

La gran preocupación de Suchodolski es convertir a la escuela en una institución viva y abierta.

Hasta ahora, según el autor, la escuela no tenía en cuenta las

múltiples realidades a las que está sujeto el hombre y por las que también se educa. Hasta ahora la institución escolar era una entidad cerrada.

Por lo tanto en la reorganización del sistema educativo, lo primero que hay que reorganizar es la institución escolar.

¿Qué significa reorganizar la institución escolar?

"Dentro del primer objetivo hay que hacer todos los esfuerzos posibles para transformar la escuela en una institución "viva" y "abierta" esto es asegurar que cada destalle de su trabajo atrae el interés y compromiso de sus alumnos, abierta en el sentido de que la escuela se vea comprometida en la vida socio-cultural y política de la comunidad, más que verse completamente aislada de la comunidad". (168)

Ahora bien, este compromiso de la institución escolar como institución abierta y viva, está facilitado en nuestra época por las nuevas condiciones sociales, de tal manera que la vida actual facilita un nuevo tipo de educación humana.

Los valores que deben servir la educación, se deben adquirir a través de la realidad de la vida y no en el aislamiento de una institución artificial y lejana.

En el momento actual los alumnos viven sus vidas intelectuales y morales, culturales y artísticas fuera de la escuela.

"Sería una ilusión peligrosa el creer que todas estas influencias pueden ser controladas por la escuela y formadas de acuerdo con este modelo de actividad pedagógica que fué creada en el curso de los siglos en la institución escolar". (169)

Tampoco sería conveniente, a juicio de Suchodolski, intentar que todos estos influjos educativos fueran absorbidos por la misma institución escolar.

La escuela debe respetar y tener en cuenta que hay muchos medios educativos en el medio en que ella actúa.

No se trata de seguir la teoría de desescolarización de la sociedad, sino de saber que el proceso educativo es mucho más amplio que el contenido en la institución escolar.

"Y aunque todo el mundo no esté dispuesto a admitir como justa la orientación hacia la "desescolarización de la sociedad" (deschooling society) conviene sin embargo constatar que ésta constituye un proceso mucho más amplio que lo que se desarrolla en la escuela, nos encontramos ante la necesidad de "desescolarizar" la misma escuela... para que la educación pueda ser auténticamente un proceso de crecimiento en esta institución igualmente". (170)

Todo esto nos lleva a admitir que el papel y el carácter de la escuela debe cambiar.

La educación puede ser el trabajo no sólo de instituciones especiales, separadas de la vida, sino el proceso de participación del individuo en la vida social, cultural y profesional.

Una institución educativa viva y abierta debe adaptar su trabajo a las nuevas condiciones en las que viven los niños y el joven, es decir que el proceso educativo tiene en cuenta la vida que rodea a los jóvenes.

Ahora bien, de todo lo dicho se deduce que la educación fuera de la escuela es un complejo, basto y complicado conjunto de instituciones y procesos que afectan tanto a los jóvenes como a los mayores.

Suchodolski concreta las posibilidades y necesidades en dos aspectos:

"... educación a través de la ciencia y educación a través del arte". (171)

Ya hemos indicado que para el autor no basta con la educación intelectual, no basta sólo con pensar, sino que es necesario querer pensar aplicándolo a la vida social y profesional, y usándolo en las más diversas situaciones multifacéticas de la vida. Pero es importante caer en la cuenta que en la época actual y en una sociedad estimulada en su proceso educacional por muy diversos factores, el pensar se despierta por la vida, en la sociedad y por la misma actividad humana y profesional. Hoy día el pensar también es fruto y al mismo tiempo se ve estimulado por el contacto con los demás hombres. En una palabra el pensar hoy día depende del ambiente intelectual, esto lo tiene que tener en cuenta una escuela abierta y viva.

Formar a través de ciencia, como ya lo hemos estudiado es formar al hombre completo, no solamente su intelecto. Y lo mismo podemos decir del arte.

Estos dos factores esenciales, junto con el trabajo, de la for-

mación del hombre moderno, exceden el campo cerrado de la escuela:

"La universalización de la cultura no se realiza en su propio territorio y no depende exclusivamente de sus propias instituciones e instrumentos". (172)

¿Intenta Suchodolski reemplazar la educación fuera de la escuela por la educación académica?.

A mi juicio, no. Si no lo que intenta es hacer ver las grandes ventajas de una educación académica vinculada con una educación fuera de la escuela.

8.9.2. Reforma fundamental en el sistema y organización escolar.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta ahora, que la educación no sólo se consigue en la escuela sino también fuera de la escuela, desde la perspectiva de la educación permanente la educación es un proceso durante toda la vida. El individuo está sujeto a experiencias educativas múltiples y diversas. Hay que transformar la institución escolar de una institución cerrada a una institución abierta.

Ahora bien, todo lo indicado nos conduce a la necesidad de una transformación del mismo sistema y organización escolar.

"Estas medidas se deben acompañar de una reforma fundamental en el sistema y organización escolar". (173)

¿Qué significa esto?

Ante todo que el sistema escolar debe llevar a cabo sus funciones sociales de una manera mucho más eficaz que hasta ahora.

Desde la perspectiva de la educación permanente, deja de tener sentido el considerar que el fin de la escuela es conseguir unos objetivos inmediatos, o cumplir un currículum. El sistema escolar hay que juzgarlo en términos de función social. Es decir, en cómo satisface las necesidades de todos los estratos sociales, cómo recluta a los alumnos, cómo forma a los trabajadores.

En segundo lugar, cómo desarrolla la habilidad y el talento creativo de los individuos.

La reforma del sistema escolar, implica a su vez un tema muy profundo que afecta a la misma esencia de la ciencia pedagógica. Si la educación no solamente se alcanza hoy día a través de la escuela, sino a través del contacto y la participación en la vida, ya no se pueden separar la ciencia de la formación y la ciencia de la enseñanza como se ha venido haciendo hasta ahora.

"De este análisis concluimos que la investigación educativa se debe tratar dentro de un marco de referencia más amplio que lo hecho hasta ahora, cuando se presumía que la educación y la investigación educativa son dos cosas opuestas y separadas". (174)

La ciencia de la educación está íntimamente ligada con la realidad de la que crece y a la que revierte como un instrumento de transformación.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la ciencia de la educación no solamente proviene de los experimentos realizados en los laboratorios, sino de las innovaciones de los prácticos, también, del arte de educar.

Mekarenko fue no sólo un practicante, sino que ayudó fundamentalmente a la teoría de la educación.

"No hay duda que el quehacer educacional de Makarenko fué un "arte" de primera calidad, y que su arte de educación fué subsiguientemente desarrollado, principalmente por los discípulos de Makarenko en directrices y principios científicos" (175)

Una de las consecuencias que desde las perspectivas de la educación permanente parece más obvia, a juicio de Suchodolski, es la transformación del sistema educativo, uniendo la educación con la ocupación.

El problema fundamental radica en la unión de la educación secundaria con la ocupación.

Como ya hemos visto anteriormente, cualquier modelo que limite sus objetivos exclusivamente a la edad de la adolescencia es anacrónico, para el autor y hay que dejarlo de lado.

"Todas las sociedades necesitan un sistema de educación secundaria que sea asequible en todas las etapas de la vida. (176)

Para conseguir este carácter de la educación secundaria se necesitan cambios fundamentales en el carácter y en la organización de todas las instituciones.

Tal vez el punto más difícil de saber y de cuya respuesta depende gran parte del sentido de la educación permanente y de la educación paralela, es saber cuándo hay que comenzar la coordinación entre la ocupación y la educación.

Para Suchodolski ésta es la solución:

"La consecuencia práctica sería que después de completar la educación general que incluye elementos de especialización científica y tecnológica cada adolescente comenzaría a trabajar en la profesión de su especialización".
(177)

La unión del trabajo con la educación sería el fundamento de la vida moderna.

Para Suchodolski este sistema de coordinación trabajo-educación sería un método ideal para el acceso a los estudios superiores, pues se basaría no en prognosis inciertas y dudosas, como suele suceder hoy día, sino en la realidad, representada por los éxitos conseguidos por los adolescentes tanto en su trabajo como en el terreno académico.

8.10. NUEVOS FINES Y TAREAS DE LA EDUCACION DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACION PERMANENTE

¿Cómo habría que entender las tareas y los fines de la educación escolar desde la perspectiva de la educación permanente?.

La primera pregunta que formula Suchodolski sobre este tema se refiere a la conveniencia o no de precisar los fines particulares para los diferentes grados de la educación escolar.

Parece evidente que los educadores deben diferenciar sus modos y sus fines pedagógicos de acuerdo con la edad de los alumnos. Para Suchodolski la cuestión de fondo reside en que esta diferenciación es en el fondo elitista, sirviendo a diferentes grupos de la sociedad.

"Las sociedades en las que el dualismo escolar estaba en vigor se esforzaban en asignar diferentes tareas pedagógicas y educativas a las diferentes escuelas, conforme a diferentes niveles del sistema escolar". (178)

Solamente algunas escuelas llevaban a cabo un programa completo de enseñanza, otras escuelas no tenían otro fin que una preparación elemental para la vida y el trabajo.

En la sociedad socialista, opina Suchodolski, ya no existe este problema. Solamente existe una escuela universal de enseñanza general.

Dentro de este tipo de escuela habría posibilidades de diferenciar la actividad pedagógica y educativa en función del desarrollo biosíquico de los niños y adolescentes, pero dentro de un sistema escolar uniforme.

Ahora bien, dentro de un tal sistema educativo como el señalado ¿cómo se deben determinar los fines desde la perspectiva de la

educación permanente?.

Para Suchodolski de una manera completamente distinta a lo hecho hasta ahora.

"Digamos ante todo que -desde el punto de vista de la educación permanente- estos fines se deberían precisar de una manera completamente diferente de la que estaba en vigor hasta entonces". (179)

El autor reconoce la gran dificultad que existe en la determinación de lo que es nuevo en esta formulación de estos fines. La tradición pesa muchísimo.

La diferencia esencial radica, según Suchodolski, en considerar la escuela como cerrada o abierta. Ya he indicado este concepto anteriormente, pero ahora lo determina muchísimo más el autor, desde otro ángulo de vista.

La educación cerrada proviene de una tradición en la que se consideraba a la escuela como la única forma social de educación del hombre. Terminar la educación escolar quería decir terminar toda la educación. De acuerdo con esta visión, no se debía dejar nada suelto para el futuro en cuanto educación del hombre. Esta mentalidad existe también en el día de hoy.

Desde la perspectiva de la educación permanente la función de la escuela es completamente diferente.

"Partiendo del principio que la educación permanente acompaña la vida humana desde la cuna a la tumba, constatamos que la educación debe ser siempre "abierta"... es la más grande y la más importante contradicción pedagógica y estructural de nuestra civilización - aquella que existe entre la concepción de la educación escolar "cerrada" y la educación "continua y abierta". (180)

La diferencia entre una educación abierta y una cerrada afecta tanto al objetivo como al carácter de la misma.

En cuanto al objetivo significa que no todo lo útil hay que incluirlo en los programas de la escuela, ciertos elementos hay que dejarlos para más tarde.

La resistencia a este enfoque educativo es grande y hay que vencer serias dificultades para poderlo implantar. La modernidad, en vez de ayudar a comprender que la ciencia y la técnica son cada día más complicadas y difíciles de dominar y que debería extenderse su conocimiento durante toda la vida, lleva a lo contrario a recargar cada día más los programas escolares, haciendo difícilísimo y hasta cierto punto inútil tanto estudio.

En cuanto al carácter o la forma de la educación abierta, ésta se debería caracterizar por lo que define Suchodolski como suscitadora de intereses:

"Si la escuela debe realizar un programa de la educación abierta, debe desarrollar su actividad educativa y pedagógica de suerte que estimule la iniciativa del individuo, que suscite su interés, que prepare a sus alumnos a nuevas formas de actividad, que desarrolle la capacidad autodidáctica y la autodedicación". (181)

Suchodolski matiza las diferencias que existen entre una educación abierta y cerrada con relación a sus programas.

La educación cerrada, que el llama conservadora, se caracteriza por:

- transmisión de conocimientos y capacidades.
- transmisión de nociones definidas de las ciencias.
- control de la asimilación de nociones.
- enfoque abstraccionista, dentro de las categorías del "tener".

Por el contrario, la educación abierta, dentro de la educación permanente, se caracteriza por:

- fomento de la inspiración, el sueño, el desarrollo.
- fomento autodidáctico del saber
- creencia en la autopedagogía.
- despertar las necesidades.
- desarrollo de diferentes facultades.
- ligazón a las experiencias ya adquiridas por los alumnos.
- unión del progreso a la vida.
- enfoque hacia la categoría del "ser".

No solamente la educación abierta y cerrada se diferencia en sus programas sino en toda la actividad escolar.

La conexión con la vida es el gran principio director de toda la actividad escolar de una escuela abierta, siguiendo las directrices de Comenio y de Dewey.

En el fondo, en la diferencia entre ambos enfoques educativos se ventila la razón última del ser de una institución docente, es decir educar para la vida futura o educar con y en la vida actual; para Suchodolski este es uno de los más graves problemas de la educación contemporánea.

"La cuestión de en qué medida la escuela debe preparar los jóvenes a la vida y en qué medida puede -y debe- ser terreno de formación de la vida actual de los jóvenes y adolescentes es uno de los más graves problemas de la política educativa contemporánea". (182)

No hay duda que el enfoque educativo que subraya Suchodolski es enormemente sugerente y actual. Como ya hemos visto anteriormente él es partidario de una educación orientada hacia el "ser", hacia la potencialización del individuo, hacia una educación que se sitúa dentro del realismo del alumno, enfocándole tal cual, como individuo con unos intereses determinados que la educación debe satisfacer. La educación para él no debe consistir en una transmisión de conocimientos y saberes que no tengan en cuenta el aquí y ahora psicológico y biológico del individuo. La pedagogía suchodolskiana es una pedagogía del individuo y para el individuo, considerado éste como una potencialidad de desarrollo y como una realidad que ya es.

Suchodolski no entiende que la educación debe servir exclusivamente para algo que va a suceder después del proceso educativo, es decir educar al niño para cuando sea adolescente, al adolescente para cuando sea mayor.

"... la organización de la actividad educativa hacia los niños de suerte que ésta actividad prepara sobre todo -o únicamente- para el periodo de la adolescencia y la organización de la educación de los adolescentes como preparación para la vida de los adultos, se necesita una estrategia muy diferente para que lograrse ese fin. La educación de un adolescente... es la mejor preparación para la vida de los adultos". (183)

Cada etapa educativa hay que vivirla a fondo.

Dentro de la perspectiva de la educación permanente, es más fácil llevar a cabo este tipo de educación, ya que el alumno no debe aprender todo cuanto le va a ser necesario para el futuro y por lo tanto es más fácil atender a las necesidades y posibilidades actuales.

El enfoque educativo como estamos viendo es esencialmente diferente del enfoque llamado clásico y conservador. El acento no se pone en las tareas que el alumno tiene que aprender, como capital importante para su futuro, sino en las necesidades y posibilidades propias de la edad del individuo.

Suchodolski precisa lo que quiere decir con esta educación centrada en el alumno. No se trata de atender a las necesidades cambianas y a veces caprichosas del niño adolescente.

"Esta directiva significa solamente que el contenido de los programas escolares y la realización de los mismos debería conformarse al nivel de experiencias adquiridas por los alumnos y a las posibilidades de desarrollo".
(184)

El programa educativo debe servir para la formación de la personalidad y su posterior desarrollo, por eso el autor hace hincapié en desarrollar todas las facultades síquicas del individuo.

Los programas no deben consistir en la transmisión de cierto número de informaciones, sino en desarrollar las diversas facultades de la personalidad, en comprender el mundo y la actividad en dicho mundo.

¿Cómo debe ser un programa en concreto?.

Para Suchodolski, debe abarcar cuatro aspectos:

- la comprensión del mundo que nos rodea y en el que vivimos.
- la comprensión de la realidad natural.
- la comprensión de la realidad social
- la comprensión de la realidad artística. (185)

La enseñanza en materias no es el fin de la educación, sino un medio para conseguir los fines indicados.

Desde las perspectivas de la educación permanente la enseñanza adquiere un nuevo significado:

"... la enseñanza de materias concretas no es el fin de la actividad escolar. Sino la enseñanza de estas materias, entremezcladas y unidas, debe constituir el medio de la formación polivalente de las capacidades del individuo, instrumento que estimule los intereses y las necesidades espirituales de todo tipo, medio que permita la posibilidad de sobrepasar sin cesar el nivel ya adquirido". (186)

Si no es la enseñanza de materias sino la formación polivalente, la enseñanza debe estar integrada, y no es conveniente la excesiva especialización, idea ésta que ya la hemos tratado.

El autor, desde estas perspectivas de la educación permanente, critica el estado actual de la educación profesional en la línea que ya conocemos al tratar de dicha educación. Lo mismo la educación superior, que no debe estar restringida a unos alumnos de una edad determinada, sino estar abierta a todos los individuos independientemente de su edad.

Todo el cambio educacional que propone Suchodolski sólo será posible realizarlo si podemos llevar a cabo la educación permanente.

"Sin embargo es evidente que la extensión de la transformación de las escuelas secundarias y superiores de instituciones que preparen únicamente el individuo a su actividad ulterior a instituciones que tengan por fin el desarrollo de la vida actual de la juventud en todos los campos... depende sobre todo de la medida en la que sea posible realizar el programa de la educación permanente". (187)

Suchodolski, con su teoría de la educación permanente, no intenta un cambio superficial del papel de la escuela, de los programas, de las tareas educativas, sino un cambio radical y profun-

do, es decir que las escuelas y sus programas dejen de ser una educación para "tener" y convertirse en una educación que promocióne ante todo el "ser" del individuo, transformar la educación instrumental y utilitaria en una educación que sirva al individuo en todas sus facetas, transformar una educación entendida como la adquisición de un capital para el futuro, en un desarrollo actual, polifacético y multivalente.

Ahora bien, si no somos capaces de realizar el programa de la educación permanente nos veremos obligados a adoptar soluciones tradicionales, a transmitir conocimientos e información.

El conseguir este enfoque depende más de la organización de la educación permanente que de la reforma del sistema escolar:

"Este futuro -a mi juicio- depende hoy día mucho más de la organización racional de la educación permanente que de una reforma del sistema escolar... Si llegamos a organizar la educación permanente, si todos los que trabajan tienen la posibilidad... de perfeccionar y profundizar sus conocimientos, si verdaderamente la educación cultural de los adultos se convierte en universal e inspiradora, podremos tener las condiciones indispensables para reformar la sociedad". (188)

Suchodolski no quiere como ya sabemos desescolarizar la sociedad sino convertir a la escuela en lo que debe ser conforme a la educación permanente, de esta manera la institución escolar podrá servir mejor con sus responsabilidades sociales.

8.11. REESTRUCTURACION DE LAS CONDICIONES SOCIALES

Ahora bien no son solamente las condiciones técnicas, por decirlo de alguna manera, las que determinan la posibilidad de realizar la educación permanente. No solamente es cuestión de organización del sistema escolar y de la institución misma de la escuela.

Naturalmente la reorganización escolar depende de las políticas educativas, pero la posibilidad de realizar la educación permanente va más allá de políticas y de organización.

Para Suchodolski, la educación permanente y su posibilidad de realizarla, está enraizada en las circunstancias sociales, en la motivación, en la estructura de relaciones y sino se cambian éstas de poco vale toda la reestructuración del sistema escolar.

Como muy bien dice el autor:

"La educación permanente es sólo hasta cierto punto una cuestión de organización llevada a cabo por maestros y educadores. Esta profundamente enraizada en las circunstancias sociales que determinan los motivos de la acción humana y de ahí influyen la evaluación de diferentes principios los diferentes objetivos de la vida". (189)

Como se deduce de estas palabras de Suchodolski, la educación permanente postula de tal manera una nueva realidad social, que llevada a la práctica supone una reestructuración de toda la realidad del hombre y de sus valores. Este es el gran sueño de Suchodolski, que la educación cambie este mundo sobrecargado de

valores vacíos, que alienan al hombre y le convierten en una máquina. El sueño de un mundo más humano, donde el hombre se encuentre realizado en sus valores más profundos. Este es el significado y el por qué más íntimo y radical de la educación permanente suchodolskiana.

Con razón afirma el autor:

"... que la educación... debe ser considerada como el valor más esencial de la vida". (190)

Ahora bien, hay tres circunstancias sociales que hay que reorganizar si queremos que la educación permanente llegue a ser auténticamente general y permanente.

- La vida social

La realidad social influye en la vida del hombre claramente. Si esta realidad es hostil, el mismo hombre, se siente esclavo, y las necesidades educacionales no pueden florecer. Para Suchodolski la sociedad contemporánea destruye al hombre:

"Es comprensible que la civilización contemporánea, en su forma institucional organizativa, se perciba como un gran mecanismo que destruye al hombre". (191)

Existen personas ingenuas, a juicio del autor, que creen que con organizar racionalmente la educación permanente ésta se conseguirá, sin embargo, la gran mejora social que supone la educación permanente, consiste en algo más, y es cambiar la sociedad de consumo por la sociedad educativa.

"Lo que importa son las condiciones sociales en las que la gente vive... que las personas adopten una orientación vital que constituya los fundamentos y consecuencias de su educación". (192)

Con una realidad social ajena al hombre, "la educación permanente se atrofia". (193)

Para Suchodolski el socialismo con sus logros democráticos y con el sistema de planificación y administración, ha puesto los fundamentos para un nuevo estilo de vida social. El autor postula, pues, que la vida social, deje de ser hostil al hombre, de ser éste esclavo y para a ser el protagonista del acontecer social. Sin esto es imposible, que la educación permanente triunfe y se desarrolle, y lo más que haríamos es reestructurar organizativamente la escuela y los programas, pero no es esto el objetivo de la educación permanente.

- El mundo de las cosas

Otro aspecto del mundo social que hay que cambiar para que se realice la educación permanente es lo que Suchodolski llama el mundo de las cosas. Estas son las cosas materiales que rodean la vida del hombre. No hay duda que el ambiente de las cosas atrae en cierta manera. Las personas de hoy día viven más de las cosas que de los valores, viven en la creencia que las cosas constituyen la auténtica riqueza del hombre, que hay que estar al día en la moda, no perder prestigio, no aburrirse.

"La vida en este mundo de 'cosas' es una forma moderna de la alienación del hombre". (194)

La sociología y los psicólogos, han centrado su atención en esta civilización actual en la que vive el hombre, y en la que cualquier beneficio se puede conseguir por una manipulación mecánica pero provechosa, y concluye que así,

"... no habrá ninguna necesidad de educación, ni siquiera de educación permanente". (195)

En un mundo dominado por el deseo de aparentar, por el afán de comprar para manifestar el prestigio, la educación, sin duda ninguna, parece supérflua.

Ahora bien, la educación puede servir para liberar al hombre de esta alienación, para que sitúe al hombre en su auténtica dimensión,

"... una educación que capacite al hombre a entender cómo se hacen las cosas". (196)

- El mundo de la cultura

Para Suchodolski la tercera esfera de la realidad social que hay que cambiar es el mundo de la cultura, aunque parezca paradójico. El autor mantiene que también existe una alienación cultural:

"Sin embargo existe un fenómeno que se puede describir como la alienación cultural". (197)

Previamente el término alienación apareció en la filosofía europea de la mano de Humboldt al tratar el "extrañismo cultural".

La cultura puede ser un obstáculo y una ayuda, ambas cosas a la vez. La cultura debe estar al alcance de todos y por otro lado debe ser difícil para suscitar la curiosidad y el deseo de dominar las imponderables y dificultades. La cultura se mueve entre el snobismo y lo vulgar.

"La cultura moderna se polariza bajo la forma de creación elitista o tal vez 'snob', inconcebible e ininteligible y como 'cultura de masas', vulgar y banal, extrana, administrada y polarizada por industria de la diversión". (198)

La educación permanente contiene un aspecto de promoción y éxito como continuación de la enseñanza anteriormente recibida, pero la educación permanente va mucho más allá de la profesionalización de la demanda de cuadros bien preparados y de la mera educación de valores y sobre todo a la motivación como dice Sucio-dolski.

"La motivación es el fundamento y al mismo tiempo la consecuencia de la educación permanente". (199)

La educación permanente es la búsqueda de un estilo de vida, y las condiciones sociales que hemos definido pueden ayudar a encontrar ese estilo de vida o a destruirla.

"Sóloamente es el proceso de dominio de todas las alienaciones el que abre el camino a la educación permanente la cual es ante todo una filosofía específica del hombre y de su evolución creadora". (200)

Las condiciones sociales definidas hacen patente que la educación permanente va más allá de la reestructuración pedagógica y alcanza lo profundo del ser humano.

La estrategia de la educación permanente de muchos países capitalistas, según Suchodolski, tiene que fracasar porque no tienen en cuenta la interdependencia de las condiciones sociales con la educación permanente. Será capaz sin duda, de mejorar la economía nacional, pero no conseguirá que la educación permanente sea una reorientación total de la vida humana.

8.12. LA EDUCACION PERMANENTE COMO IDEAL DE LA VIDA COTIDIANA

Hay una pregunta fundamental que se formula Suchodolski sobre la educación permanente:

"¿Quiere el hombre moderno educarse durante todo el curso de su vida?. ¿Quiere aprender de la manera particular que tenemos en la mente?. (201)

Si el hombre quiere educarse como hemos venido describiendo hasta ahora, tiene que salir del estilo de vida al que está sujeto, tiene que desasirse de la "sociedad de la abundancia", de la sociedad del bienestar.

Ahora bien, la educación ¿ayudará a resolver la crisis de la sociedad de consumo y producción?.

"... ¿la orientación educacional es la alternativa más importante o incluso la única alternativa a la civilización del consumo?". (202)

Suchodolski apunta ahora a uno de los problemas más esenciales de la civilización contemporánea. Para él, no basta con que el

hombre se eduque, hace falta algo más, que salga de su egoísmo y que camine hacia la interacción social fecunda y responsable.

La educación por sí misma no lleva a ese ideal:

"... no incluye los objetivos de un compromiso total a los objetivos sociales más elevados del hombre y es ajeno al espíritu de heroísmo y responsabilidad trágica". (203)

Hay que ayudar al individuo a que no solamente encuentre sus valores en el aislamiento personal, a que rompa los confines de su propia individualidad, a que no se rija solamente por sus propios intereses.

"Conforme a estas consecuencias ha ido creciendo el convencimiento de que el deseo básico del hombre es la posibilidad de sobrepasar las barreras determinadas por su preocupación con su existencia material y espiritual". (204)

Ha habido muchos intentos de poner fin a este estilo de vida aislado del individuo, ha habido experimentos de formas de vida en común.

Una educación que no propugna como uno de sus fines principales enseñar al hombre a vivir en común, tiene que fracasar. La educación hoy día no solamente tiene que volver a dar sentido a los valores individuales y al sentido de la vida de cada persona como hemos visto, sino también enseñar los contactos sociales.

"Enfocado desde este punto de vista, la cuestión de los contactos sociales y la interacción social es el problema central de la vida moderna y por lo tanto de la educación". (205)

La educación desde la temprana edad del hombre, debe enseñar a cooperar, debe hacer ver que el hombre necesita expresarse y encontrar respuestas.

Para Suchodolski, esta manera de vivir, se puede potenciar por las condiciones sociales y por los estímulos educativos, pero en última instancia nadie podrá decidir por el hombre la manera que él quiera vivir.

"La dirección en la que la vida del hombre se ha de desarrollar dependerá en última instancia de si mismo, de sus habilidades y las consideraciones que pondrá en juego para formar su propio destino". (206)

El autor no está de acuerdo con aquellos que piensan que el concepto de vivir juntos y en comunidad, que las relaciones interhumanas son una realidad anticuada.

Però aunque esto es necesario no basta el fomentar las relaciones inter-individuales, hay que fomentar unas relaciones a escala nacional y mundial. La educación ayudará sin duda, a tomar parte en la actividad social que vaya más allá de los meros contactos interpersonales. Y más concretamente Suchodolski propone para conseguir este fin la educación histórica y social.

"En este contexto la educación histórica y social es uno de los principales objetivos de la actividad educacional". (207)

Ambos aspectos, la historia y lo social, sitúan al hombre ante las coordenadas que le ayudarán a vivir a escala de relaciones interpersonales, nacionales y mundiales. La historia, como diá-

logo, amplía nuestros horizontes y el presente amplía nuestro compromiso responsable con nuestras tareas de cada día.

Suchodolski propone también, el arte como algo importante para capacitar al hombre para un estilo de vida moderno y social. Como ya hemos visto al tratar de este tema, la educación estética no consiste en la formación de la sensibilidad exclusivamente, sino que debe ayudar a las relaciones y a la comprensión de la realidad.

"La educación estética -hoy día hablamos más frecuentemente de educación a través del arte- no está confinada a la formación de la sensibilidad estética, sino también es la causa de que esta sensibilidad sea un factor de la expansión y enriquecimiento de las relaciones interhumanas, comunidad interhumana y comprensión universal".
(208)

El arte, pues, modela al hombre en los valores sociales.

La comunicación, una necesidad tan sentida en nuestra moderna civilización, es para Suchodolski la expresión de la naturaleza dual del hombre, por un lado de su intento de explotar ciertas posibilidades mundanas y por otro lado el intento de dedicar su vida a aquellos valores que considera importantes o esenciales.

Esta es la gran preocupación de Suchodolski y que intenta solucionar a través de la educación.

Hay que volver a llenar la vida de valor, pues la vida por si

misma carece de él, son los principios la que la dotan de valor.

"En este sentido es valiosa una existencia dedicada a trabajar o buscar la verdad, luchar por la libertad nacional o la justicia social, el arte o la actividad educativa". (209)

Para Suchodolski el que la vida sea una dedicación a los valores indicados, no quiere decir que se consiga la felicidad, ni que se consiga el éxito. Como ya sabemos el autor al enfrentarse con el último sentido de la vida, sentido que el no puede otorgar, lo sitúa en lo que a su juicio es la explicación más tradicional de la cultura Europea.

La existencia humana a pesar de dotarla de valores, no deja de estar exsenta, a su juicio, de tragedia, como lo manifiestan las fuentes de la cultura Europea. Esta idea de tragedia se perdió con el tiempo y se vió sustituida por el concepto cristiano de culpa, y en la cultura actual por los sentimientos de calamidad, de mala suerte.

Para Suchodolski hay que volver a la idea griega de la tragedia. Esta va indisolublemente unida a la idea de libertad y responsabilidad por los propios actos.

La felicidad del hombre no está situada más allá de la tragedia, no hay que buscar nada más allá del propio hombre y de su propia libertad, es el mensaje de Suchodolski. El hombre se enfrenta con su destino y su felicidad consiste en buscar una manera de vivir

que se la puede llamar verdaderamente humana. Y de esto depende la educación permanente:

"El futuro desarrollo de la educación permanente depende de que el hombre sea capaz de que sus esfuerzos conviertan la civilización en algo humano y que base su felicidad en un estilo de vida que merezca realmente el epíteto de 'humana'". (210)

Hay que reconciliar el hombre y la tecnología y la organización, reconciliar el hombre con las condiciones de vida de tal manera que el hombre pueda crear valores y satisfacerlos.

"Pero si fracasamos en solucionar estos problemas será la ruina de la humanidad". (211)

8.13. CONCLUSIONES

Con el estudio de la transformación del sistema escolar y de la educación permanente hemos llegado al final de nuestro estudio.

En éste último capítulo, Suchodolski nos ha dejado una muestra clara de todos los matices de su pedagogía y de la diversidad de raíces en las que se sustenta.

¿Qué tipo de pedagogía defiende Suchodolski?. ¿Es una pedagogía basada exclusivamente en Marx y Engels?. ¿Es una síntesis de las diversas teorías que han ido apareciendo a lo largo de la historia de Occidente?.

Suchodolski intenta responder con su pedagogía a los por qué profundos y actuales del hombre, de su actuación y de su existencia, de su historia, de su pasado, presente y futuro.

En este último capítulo se abre con diafanidad ante nuestros ojos, con más insistencia que lo hecho hasta ahora por el autor, una pedagogía de los valores, de las opciones vitales más fundamentales que puede adoptar el hombre. El fin último, pues, de la pedagogía suchodolskiana es intentar responder al por qué de una elección de vida de acuerdo con los valores humanos. Angeles Galino, ve en Suchodolski un ejemplo de lo que ella considera una pedagogía de los valores vitales (212). Desde los tiempos jóvenes de estudiante universitario, Suchodolski ha estado en contacto con la pedagogía de los valores, principalmente de Sergio Hessen y E. Spranger; no es que acepte la axiología de estos autores, pero sí el mensaje más fundamental de los mismos y es que la pedagogía es búsqueda de valores, de respuesta a los últimos por qué de la vida del hombre sobre la tierra. Con rotundidad afirma Suchodolski que la pedagogía debe responder a la pregunta siguiente: ¿Qué valores en la vida son más esenciales?.

El autor intenta que su sistema pedagógico sea una reconstrucción de un sistema de vida, en la que el individuo abierto a los demás, ocupe un lugar primordial, es pues una pedagogía humanista. Broccoli ha llamado a Suchodolski "un humanista de los tiempos nuevos". (213)

El hombre, no considerado como objeto de manipulación instrumentalizado, sino como sujeto de su propio destino, un sistema pedagógico, acorde con esta valoración del hombre como preocupación fundamental, tiene que ser un sistema que desarrolle ante todo el "ser" del hombre más que su "hacer". Al hombre se le valora ante todo por lo que es no por sus realizaciones. Ante la dialéctica pedagógica, educación como instrumento o como valor autónomo, Suchodolski opta claramente por considerar la educación como un valor en sí mismo. La educación no es un pragmatismo del promocionarse y del llegar, sino un enriquecimiento del ser. La educación es un valor intrínseco.

La educación, como gufa del sentido último de la vida, "reorientación vital" lo llama el autor, nos aleja de los criterios del bienestar, del consumo y de la producción, como fin del hombre y nos abre de par en par las puertas hacia una vida de "calidad" heroica y llena de sacrificio. Nos adentra en la "sociedad educativa", no enmarcada en el egoísmo del saber individual y cerrada en las propias fronteras del individualismo, sino en la entrega y apertura personal a los demás formando una auténtica comunidad del saber y del vivir. Una educación que valora el mundo "personal" por encima del mundo de las "cosas".

Esta pedagogía de los valores humanos postula necesariamente la reconstrucción social y cultural del hombre y de su entorno. El mundo y el trabajo dejan de ser el medio hostil de la supervivencia, para convertirse en el campo del desarrollo multifacético del hombre.

La educación como portadora de valor para el hombre, debe de dejar de ser el acompañante, muchas veces insistente y algunas veces cargante, del mundo exclusivo del niño y debe convertirse en la luz que ilumina el caminar constante del hombre en el proceso continuo de madurez vital. Por esto mismo la educación no es proceso "acabado" sino que es una relación "continua" con la experiencia del aprendizaje.

La educación abandona, desde esta perspectiva, su tarea tradicional de enriquecer el mundo objetivo del hombre, para dar respuesta a tantas interrogantes subjetivas del ser hombre.

No es la "cantidad" del saber lo que humaniza el hombre sino la "calidad" de su existencia lo que le eleva a un vivir humano.

La vida por sí misma no tiene ningún valor, son los principios los que la hacen digna de ser vivida. La educación ayudará a cargar de valor la existencia: la lucha por la justicia, la comunicación, la búsqueda de la verdad, la actividad educativa.

Para Suchodolski, ya lo he hecho notar con anterioridad, la educación no es la plasmación en la realidad de valores preexistentes, metafísicos, religiosos o laicos, inmutables y eternos; no es aceptación pasiva de valores sino búsqueda activa en la vida y en la existencia del sentido de la misma.

Afirmar que la pedagogía suchodolskiana se centra y busca los

valores, que es verdad, no es ni participar ni estar de acuerdo con esa estructura axiológica. El mundo de los valores en que se mueve Suchodolski, siendo interesante e importante, no deja de ser incompleto e insuficiente. Son valores horizontales, que limitan una comprensión multidimensional del hombre y la existencia. Falta, una apertura transcendental y cultural, sin la que difícilmente, a mi juicio, se pueda dar una respuesta adecuada del último por qué de la vida del hombre sobre la tierra.

La pedagogía suchodolskiana otorga un valor fundamental a la formación de la personalidad del hombre como uno de los fines esenciales del quehacer educativo. Ante la dialéctica, tantas veces patente en la historia de la pedagogía, de elegir entre educación como "preparación como preparación para la vida", es decir educación intrumental, y educación para la "formación de la personalidad", el autor apuesta decididamente por la segunda opción. De nuevo Suchodolski opta por el "ser" y no por el "hacer". Ahora bien, es una personalidad que también ante la dialéctica de la "adaptación" y la "transformación", escoge como constitutivo esencial de la misma, la participación en la personalidad, como objeto de la educación, es reconciliar los intereses individuales y sociales. Es un compromiso activo consigo mismo, sus intereses y valores, con los demás y la realidad que le rodea, como expresión de su compromiso y apertura. Lo demás sería, en frase de Mounier, "querer eludir la condición humana". (214)

Debe también mucho la pedagogía de Suchodolski a la escuela peda

gógica de la cultura, que encuentra sus fuentes de Dilthey, y E. Spranger, maestro de Suchodolski durante su estancia en Berlín, Rickert, el pedagogo ruso, huido de Polonia antes de la invasión Nazi, Sergio Hessen, profesor también de Suchodolski, y pedagogo de corte personalista y culturalista. Es interesante leer los libros de Hessen y compararlos con los dos de Suchodolski para ver la influencia del primero en su discípulo polaco.

De la mano de la pedagogía de la cultura, en oposición a la científico-natural, basada en la psicología analítica, Suchodolski se acerca al estudio de la personalidad como una realidad total, no segmentada en multitud de elementos, usando el llamado método comprensivo (215). A su vez la pedagogía de la cultura, sustituye las fuerzas humanas subjetivas por el mundo objetivo cultural, que es el que llena de contenido la subjetividad del individuo y le eleva a un nivel superior. Suchodolski es, pues, partidario de la cultura, no interpretada en sentido idealista y Hegeliano, sino en cuanto que la cultura es una realidad determinada por aspectos históricos sociales y materiales. Es la doble postura de aceptación y rechazo de la pedagogía cultural en Suchodolski otorga un cariz sumamente interesante a sus relaciones con Sergio Hessen. Suchodolski pasa de una concepción idealista (216), culturalista espiritual (217) y existencialista (218) del hombre y de la pedagogía mantenida hasta 1945 a una postura materialista consecuencia de su inserción en el mundo cultural socialista.

Es indudable la influencia que ha tenido la escuela de la "educación nueva" en la pedagogía suchodolskiana. El autor admira y considera en gran manera a Rousseau y Pestalozzi en los que sitúa mucho del origen de su propia pedagogía, estos autores son de alguna manera los precursores de la educación nueva. Características de la educación nueva y que admite Suchodolski es la atención al desarrollo biosférico del individuo, al tener en cuenta las necesidades y los intereses del niño, conceder la iniciativa del proceso educativo al alumno, educar a la medida del niño, convirtiéndole en sujeto, no objeto del proceso educativo. El centro, pues, de la educación es el niño y todo lo demás gira alrededor de él. John Dewey es un autor y un pensador muy presente en toda la obra de Suchodolski. Es interesante exponer la opinión que le merece a Suchodolski esta "educación nueva".

"Tal pedagogía fué acusada de 'paidocracia y de paidología', fué acusada de destruir las bases mismas de la educación, de liquidar el sistema escolástico, de hundir la autoridad del enseñante... La educación nueva era considerada como una defensa simulada de los intereses de la burguesía... ¿era justa tal crítica y tal contraposición?... Sería difícil afirmar que en el pasado nuestra escuela socialista hubiese tenido efectivamente las características del trabajo escolástico exigido por la nueva educación". (219)

De paso notar las críticas que dirige Suchodolski a muchos aspectos de la pedagogía oficial socialista. Naturalmente, el autor no es partidario de todo el mensaje de la educación nueva, sobre todo la base antropológica que la sustenta, pero sí el interés por el alumno, su iniciativa y su poder creador.

También la pedagogía suchodolskiana debe parte de su pensamiento a la concepción social de la educación tal como la formula Durkheim, en cuanto que intenta entender el proceso educativo sobre un fondo social y como sistema de respuesta a las necesidades sociales. "La izquierda social" de este movimiento pedagógico reveló, por primera vez, que la escuela es una institución de selección social, que la escuela de la instrucción, no era accesible en igual medida a todas las clases sociales. Suchodolski de la escuela social, rechaza su concepción de la adaptación, "Adjustment School", especialmente floreciente en América, como un enfoque adecuado de la realización del individuo.

Como hemos visto en este último capítulo, Suchodolski toca el tema, con profundidad, a mi juicio, de la "educación paralela". Uno de los retos más importantes a los que tiene que hacer frente la educación actual. El principal mensaje de la educación paralela consiste en ver el proceso educativo no restringido solamente a la escuela institucional. Hoy día el niño y el hombre se educan en la vida y a través de la vida, y adquieren sus valores y sus actitudes vitales a través de la educación paralela. El contenido de esta educación es diverso, variado y complejo (220). Suchodolski entiende por educación paralela mucho más que las comunicaciones de masas.

El reto de esta educación afecta no solamente a la institución escolar, sino a sus políticas y contenidos. Suchodolski aboga, pues, por una transformación de estas tres realidades, de tal ma

nera que la vida sea la auténtica maestra de todo el proceso educativo.

Como institución, la escuela debe convertirse en una realidad "abierta", que tenga en cuenta los múltiples y diversos estímulos y realidades a los que el hombre moderno se ve sujeto en su desarrollo vital, una institución que tenga en cuenta la vida y no le vuelva la espalda, una institución no divorciada de la realidad que necesariamente educa al hombre moderno. La escuela debe constituirse en vínculo de reconciliación del hombre con la vida, de tal manera que el niño y el hombre no se vean zarandeados por dos esquemas de valores educativos distintos y antagónicos: la vida y la escuela; por dos medios de educación: el espontáneo y el obligatorio; el ficticio y el auténtico; el formal y el informal. La institución escolar, hasta ahora, ha sido una realidad que le circunda. La educación paralela plantea además otra interrogante a la escuela, entendida como proceso y como política educativa.

¿La escuela debe dar "todo" al alumno para que éste se enfrente con la vida con una educación "acabada"? Suchodolski es partidario que también la escuela, en este sentido, sea una realidad abierta y flexible. Desde la perspectiva de la contemporaneidad ya no es aconsejable el concepto de educación "acabada", no hay por qué preparar al alumno "terminado" ante la realidad, sino de tal manera equipado y formado que pueda enfrentarse con éxito ante la vida y siga siendo educado por ella. El autor, ante la

propuesta de la desescolarización de la sociedad (deschooling society), opta por mantener el valor de la institución escolar, pero aboga por una desescolarización de la misma escuela. A la escuela hay que mantenerla, pero descargada de tanta enseñanza inútil y contraproducente; hoy día la escuela no puede ni debe dar "todo", para "toda" la vida. El fin de la educación, desde esta perspectiva no es pasar un examen, ni obtener un diploma, ni transmisión de conocimientos y nociones, sino elevar la capacidad autodidáctica y la autodedicación del alumno. No debe ser un enfoque abstraccionista. En una palabra, la escuela debe dejar de preparar al hombre dentro de las categorías del "tener", ni de acuerdo con la educación como "instrumento" y medio para conseguir más y mejor, sino que debe fomentar el sueño y la inspiración, los intereses y el ansiar autorrealizarse conforme a las categorías del "ser". No es educar para el presente sino para el futuro. No es sólo, ni sobre todo, "preparación para la vida", sino "formación de la personalidad". No es enseñar materias sino estimular las necesidades de todo tipo.

Suchodolski no es partidario de que la educación paralela sea asumida en su totalidad por la institución escolar. No. Se trata de que ésta sea consciente de que existen otros medios educativos y de tal manera actúe, que teniéndolos en cuenta y sobre todo teniendo como guía la realidad, sepa educar al alumno de manera viva y a través de la vida. El proceso educativo es más amplio que la escuela, y ésta debe actuar de acuerdo con los esquemas de la contemporaneidad, que es una participación del alumno en la vida social, cultural y profesional.

Para cerrar este capítulo, citaré la gran visión del autor, sobre la educación permanente, como única posibilidad de llevar a cabo el tipo de educación que se propone y que favorece toda la reestructuración de la educación como institución, como contenido y política. Para el autor solamente a través de la educación permanente la escuela podrá ser abierta y viva. Una educación para toda la vida, que descargue a la escuela de ser el único vehículo de formación humana, que sea una educación portadora y suscitadora de valores; que elimine el clasismo, la selección inadecuada de los alumnos; una educación motivadora y una educación que vincule la formación y trabajo de acuerdo con la contemporaneidad; no será instrumento sino valor autónomo y sobre todo ayudará al hombre a salir del "laberinto" de una sociedad sin valores humanos, sociedad de consumo y producción, a una sociedad de valores y una sociedad educativa, a una sociedad "centrada en las personas".

763

N O T A S

1. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, Barcelona, Península, 1.975, 340.
2. Ibidem, 342.
3. Ibidem, 343.
4. Ibidem, 346.
5. Ibidem, 347.
6. Ibidem, 349.350.
7. Ibidem, 351.
8. Ibidem, 352.
9. Ibidem, 356.
10. Ibidem, 357.
11. Ibidem, 358.
12. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Scuola Polacca, Firenze, La Nuova Italia, 1.971, 148.
13. Ibidem, 149.
14. Ibidem, 152.
15. Ibidem, 154.
16. Ibidem, 156.
17. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 363.
18. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Scuola Polacca, loc. cit., 157.
19. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 364.
20. Idem.
21. Ibidem, 365.
22. Idem.
23. Ibidem, 364.
24. Ibidem, 366.
25. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, Barcelona, Laia, 1977, 391.

26. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit. 367.
27. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 377-378.
28. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 370.
29. Ibidem, 371.
30. Ibidem, 365-366.
31. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Scuola Polacca, loc. cit., 158.
32. Ibidem, 160.
33. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 370.
34. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Scuola Polacca, loc. cit., 162.
35. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 370-371.
36. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Scuola Polacca, loc. cit., 162.
37. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 372-275.
38. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Scuola Polacca, loc. cit., 166.
39. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. - loc. cit., 388-389.
40. Ibidem, 389.
41. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Scuola Polacca, loc. cit., 167.
42. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 376.
43. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. - cit., 395.
44. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 376.
45. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Scuola Polacca, loc. cit., 168-169.
46. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 379.
47. Idem.
48. Ibidem, 380.
49. Ibidem, 381.
50. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Scuola Polacca, loc. cit., 169.

51. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. -
cit., 397.
52. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Scuola Polacca, loc. cit., 170-172.
53. Ibidem, 173.
54. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 382.
55. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc.
cit., 400.
56. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 383.
57. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Scuola Polacca, loc. cit., 174.
58. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc.
cit., 402-203.
59. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Scuola Polacca, loc. cit., 162.
60. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc.
cit., 382.
61. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 386.
62. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Scuola Polacca, loc. cit., 162.
63. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 387.
64. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc.
cit., 392.
65. Ibidem, 393.
66. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Scuola Polacca, loc. cit., 163-164.
67. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 387-
-388.
68. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Scuola Polacca, loc. cit., 165.
69. Ibidem, 166.
70. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 389.
71. Ibidem, 391.
72. Ibidem, 400.
73. Ibidem, 393.
74. Ibidem, 399.

75. Ibidem, 400.
76. Ibidem, 401.
77. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 460.
78. Idem.
79. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 407.
80. Ibidem, 408-409.
81. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 461.
82. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 411.
83. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 465.
84. Idem.
85. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 414.
86. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 466.
87. Ibidem, 468.
88. SUCHODOLSKI, Bogdan, "The future of higher education", Higher education, 3 (1974) 333.
89. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 461.
90. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 417.
91. Idem.
92. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 461.
93. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 419.
94. Ibidem, 421.
95. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 463.
96. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 423.
97. Ibidem, 424-425.

98. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 462-463.
99. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 427.
100. SUCHODOLSKI, Bogdan, La Educación humana del hombre, loc. cit., 464.
101. SUCHODOLSKI, Bogdan, "The future of higher education", loc. cit., 337.
102. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Lifelong education. Some philosophical aspects", Foundations of lifelong education, R.H. Dave Editor, Oxford, Pergamon Press, 1976, 57-58.
103. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 435.
104. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Man in the perspective of consumption-oriented society and educational society". Dialectics and Humanism, 2 (1974) 14.
105. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 433.
106. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Out-of-school education", Prospects, 2 (1972) 142.
107. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit. 431.
108. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Pour un nouveau programme de la formation scientifique dans les conditions de l'éducation permanente", Paidea, 4 (1975) 194-195.
109. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Out-of-school education", loc. cit., 143.
110. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Lifelong education. Some philosophical aspects", loc. cit., 59.
111. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Education permanente. Problemes-Taches-Conditions", UNESCO, 1-3 (1972) 1.
112. Idem.
113. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Lifelong education. Some philosophical aspect", loc. cit., 58.
114. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 432.
115. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Education permanente. Problemes-Taches-Conditions", loc. cit., 2.
116. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 440.

117. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Lifelong Education. Some philosophical aspects", loc. cit., 59.
118. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Education permanente. Problemes-Taches-Conditions", loc. cit., 2.
119. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Lifelong education. Some philosophical problems", loc. cit., 59.
120. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 435.
121. Ibidem, 437-438.
122. Ibidem, 440.
123. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Man in the perspective of consumption-oriented Society and educational Society", loc. cit., 14-15.
124. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Life long education. Some philosophical aspects", loc. cit., 60.
125. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 434.
126. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Education permanente, Problemes-Taches-Conditions", loc. cit., 4.
127. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 441.
128. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Education permanente. Problemes-Taches-Conditions", loc. cit., 2.
129. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Man in the perspective of consumption-oriented society and educational society", loc. cit., 16.
130. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 432.
131. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Life long education. Some philosophical aspects", loc. cit., 62.
132. Ibidem, 61.
133. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Man in the perspective of consumption-oriented society and educational society", loc. cit., 15.
134. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Life long education. Some philosophical aspects", loc. cit., 61.
135. Idem.
136. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Education permanente. Problemes-Taches-Conditions", loc. cit., 4.

137. Ibidem, 3.
138. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Man in the perspectives of consumption society and educational society", loc. cit., 16.
139. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Education permanente. Problemes-Taches-Conditions", loc. cit., 5.
140. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Lifelong education. Some philosophical aspects", loc. cit., 63.
141. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Education permanente. Problemes. Taches. Conditions", loc. cit., 14.
142. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Lifelong education. Some philosophical aspects", loc. cit., 62.
143. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Man in the perspective of consumption-oriented society and educational society", loc. cit., 16.
144. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Education permanente. Problemes.Taches. Conditions". loc. cit., 5.
145. Ibidem, 6.
146. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Lifelong education. Some philosophical aspects", loc. cit., 57.
147. Ibidem, 58.
148. SUCHODOLSKI, Bogdan, Tratado de Pedagogía, loc. cit., 451.
149. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Man in the perspective of consumption oriented society and educational society", loc. cit., 16.
150. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Education permanente. Problemes. Taches. Condiciones", loc. cit., 5.
151. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Lifelong education. Some philosophical aspects", loc. cit., 64.
152. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Education permanente. Problemes. Taches. Conditions", loc. cit., 6.
153. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Lifelong education. Some philosophical aspects", loc. cit., 64.
154. Ibidem, 77.
155. Ibidem, 83.

156. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Man in the perspective of consumption-oriented society and educational society", loc. cit., 14.
157. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Education permanente. Problemes. Taches. Conditions", loc. cit., 5.
158. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Lifelong education. Some philosophical aspects", loc. cit., 66.
159. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Education permanente. Problemes. Taches. Conditions", loc. cit., 5.
160. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Man in the perspective oriented society and educational society", loc. cit., 14.
161. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Lifelong education. Some philosophical aspects", loc. cit., 66.
162. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Pour un nouveau programme de la formation scientifique dans les conditions de l'education permanente", loc. cit., 189.
163. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Man in the perspective of consumption oriented society and educational society", loc. cit., 14.
164. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Lifelong education. Some philosophical aspects", loc. cit., 66.
165. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Pour un nouveau programme de la formation scientifique dans les conditions de l'education permanente", loc. cit., 191.
166. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Out-of-school education", loc. cit., 142.
167. Ibidem, 143.
168. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Current issues of Educational Research", The Review, 1 (1970) 36.
169. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Pour un nouveau programme de la formation scientifique dans les conditions de l'education permanente", loc. cit., 191.
170. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Education permanente. Problemes. Taches. Conditions", loc. cit., 6.
171. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Out-of-school education", loc. cit., 149.
172. Ibidem, 154-155.

173. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Current issues of Educational Research", loc. cit., 36.
174. Ibidem, 38.
175. Ibidem, 39.
176. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Lifelong education. Some philosophical aspects", loc. cit., 67.
177. Ibidem, 68.
178. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Pour un nouveau programme de la formation scientifique dans les conditions de l'education permanente", loc. cit., 192.
179. Ibidem, 194.
180. Ibidem, 195.
181. Ibidem, 196.
182. Ibidem, 198.
183. Ibidem, 199.
184. Ibidem, 201.
185. Ibidem, 204.
186. Ibidem, 203.
187. Ibidem, 208.
188. Ibidem, 209.
189. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Lifelong education. Some philosophical aspects", loc. cit., 71.
190. Idem.
191. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Man in the perspective of consumption oriented society and educational society", loc. cit., 18.
192. Ibidem, 17.
193. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Lifelong education. Some philosophical aspects", loc. cit., 72.
194. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Man in the perspective of consumption oriented society and educational society", loc. cit., 18.

195. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Lifelong education. Some philosophical aspects", loc. cit., 74.
196. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Man in the perspective of consumption oriented society and educational society", loc. cit., 18.
197. Ibidem, 19.
198. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Education permanente. Problemes. Taches. Conditions", loc. cit., 9.
199. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Lifelong education. Some philosophical aspects", loc. cit., 72.
200. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Education permanente. Problemes. Taches. Conditions", loc. cit., 10.
201. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Lifelong education. Some philosophical aspects", loc. cit., 80.
202. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Man in the perspective of consumption oriented society and educational society", loc. cit., 2.
203. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Lifelong education. Some philosophical aspects", loc. cit., 83.
204. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Man in the perspective of consumption oriented society and educational society", loc. cit., 21.
205. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Lifelong education. Some philosophical aspects", loc. cit., 84.
206. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Man in the perspective of consumption oriented society and educational society", loc. cit., 22.
207. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Lifelong education. Some philosophical aspects", loc. cit., 85.
208. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Man in the perspective of consumption oriented society and educational society", loc. cit., 23.
209. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Lifelong education. Some philosophical aspects", loc. cit., 87.
210. Ibidem, 89.
211. Idem.

212. GALINO, Angeles, "Presupuesto culturales para una pedagogía de los valores en el siglo XX", Academia de Doctores de Madrid, 1980, 10.
213. BROCCOLINI, Giustino, "Un umanista deitempi nuovi: Bogdan Suchodolski", I diritti della scuola, 18 (1966) 19-20.
214. MOUNIER, E, El Personalismo, Buenos Aires, Endeña, 1962, 23.
215. GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel, Historia de la educación, Madrid, Narcea, 1972, 399-401.
216. WOJNAR, Irena, "Bogdan Suchodolski: A Philosopher of man, education and culture", Dialectics and Humanism, 4 (1977) 175.
217. HESSEN, Sergio, Ideologia e autonomia dell 'educazione e della pedagogia, Roma, Armando, 1962, 174-175.
218. SCIACCA, Michele F, Panorama del pensamiento contemporáneo, Madrid, Guadarrama, 1959, 1363.
219. SUCHODOLSKI, Bogdan, "Che cos'è la pedagogía socialista", I problema della pedagogia, 2 (1957) 10-12.
220. GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel, "La educación institucional ante el desafío de la 'Escuela Paralela'", Perspectivas Pedagógicas, 40 (1977) 405-406.

975

CONCLUSIONES FINALES

CONCLUSIONES FINALES

1. Suchodolski es un filósofo de la Pedagogía. Es un pedagogo más teórico que práctico, que encuentra en la Historia del pensamiento, de la literatura, del arte, de las ciencias y de la técnica la raíz del auténtico humanismo.

.. .

2. Tan difícil como clasificar unívocamente las investigaciones de Bodgan Suchodolski es encontrar la clave universal de su pensamiento. Su temática es amplia, variada y hay que acercarse a su mundo de modo dinámico y multidimensional y con perspectiva temporal.

3. El método de Suchodolski es la dicotomía y la dialéctica al estilo hegeliano en que se formó. Es un intento de superación conciliadora de proposiciones extremas: esencia-existencia, sujeto-objeto, realidad subjetiva y realidad objetiva, individuo-ciudadano, individuo-cultura, pasado-futuro.

4. La Antropología suchodolskiana hunde sus raíces en la larga tradición de la cultura y la filosofía europeas. Suchodolski busca en lo que, a su juicio, ha sido el concepto progresista del hombre europeo: la devolución al ser humano de su poder creativo, la confianza en la razón, la independencia en el pensar y en el actuar. El hombre solamente se humaniza si se libera de todo dictamen metafísico, religioso o laico.

5. Defiende una concepción bergsoniana del hombre que se hace en un proceso continuo de humanización. No existe el hombre acabado.

Pasado, presente y futuro son tres coordenadas definitorias del hombre suchodolskiano. El pasado como raíz y fuente de iluminación histórica, el presente como contemporaneidad interrogante y el futuro como desarrollo del hombre.

Sus logros no son un capítulo ya terminado y cerrado en el pasado sino una fuente de inspiración de lo que es durable y sobrepasa el momento histórico. La reflexión histórica de lo temporal ilumina las condiciones cambiantes de la vida social en las que se realiza el desarrollo del hombre. No existe un mundo sin hombres ni hombres sin mundo.

6. Entre la concepción esencialista del hombre, que desconoce el aquí y el ahora y el devenir del hombre real y concreto y la existencialista, que le encierra en los estrechos parámetros de la adaptación a una realidad existente única, postula un hombre nuevo y unas condiciones socioeconómicas que conduzcan a que el hombre verdadero pueda ser real y éste verdadero.

7. El hombre suchodolskiano se define por tres dimensiones, cultural, científico-técnica e histórica, integradas de tal modo que el mundo objetivo, campo del acontecer humano, sea al mismo tiempo la fuente de su interioridad. No hay oposición sujeto-objeto.

8. Un valor esencial de la Antropología de Suchodolski es el examen de la significación de la contemporaneidad. Los avances científico-técnicos sitúan al hombre ante perspectivas nuevas y diferentes y exigen respuestas innovadoras. El hombre actual, tanto en

la sociedad socialista como en la capitalista, está atrapado en el laberinto sin salida de una existencia centrada en el "bienestar", "el consumo" y "la producción", perdido en el mundo de "las cosas" y desorientado sobre el camino a seguir para llegar a eso que llamamos "ser humano". Reencontrar al hombre como valor autónomo, rehacer el reino del humanismo, es la gran tarea del mundo actual. Es una Antropología de los valores vitales del hombre, que implica la solución a tres dialécticas fundamentales: individuo-colectividad, mundo sin hombres-hombres sin mundo, vida vacía-vida de valores..

9. Suchodolski, pensador básicamente marxista, opina que la Antropología socialista en el estudio del origen y desarrollo del hombre se enfrenta a nuevos interrogantes a los que no ha dado respuesta definitiva. El cambio de las condiciones económicas objetivas, postulado esencial de la Antropología marxista, no ha producido el cambio teórico y real del ser humano. Esta confesión crítica fundamental abre unas perspectivas nuevas de individualidad y subjetividad en la concepción antropológica, lo que el autor llama "conflictos de humanismo", no solucionados aún en la teoría y práctica socialista.

10. El hombre suchodolskiano presenta un horizontalismo exclusivista del ser y de su desarrollo no por negación de valores subjetivos, íntimos y personalistas, sino porque está herméticamente cerrado a la transcendencia de valores no naturales. La negación a una incógnita oscura y permanente sobre el hombre. La falta de solución al porqué del ser y del actuar, del bien y del mal conduce

al sentido trágico de la vida como enseñaban los clásicos.

11. La Antropología suchodolskiana es humanista y se caracteriza por su preocupación de devolver al hombre el sentido de si mismo, de la vida, de desinstrumentalizarle pero, a pesar de su esfuerzo iluminador, en conjunto fracasa. Sus conceptos de libertad, de filosoffa, de historia, de ciencia, de religión son insuficientes y apriorísticos. Con ellos trata más de demostrar y apoyar una postura preconcebida que iluminar una Antropología auténticamente científica.

12. Tanto en la Antropología como en la Filosofía y en la Pedagogía ocupa un lugar primordial la personalidad. Alejado de toda metafísica substantiva del ser humano define la personalidad como cualidad, "qualitas", un "vacuum primigenio", que se llena con las relaciones sociales de cambio y transformación de la realidad, fruto de las acciones conscientes del individuo en unión con los demás hombres. No es un producto del azar espontáneo, ni consecuencia de una acción necesaria de la historia. Humanizar la realidad es formar y humanizar la personalidad en un proceso histórico continuo, que transforma y supera la alienación.

13. Un intento fundamental de Suchodolski es la reconciliación del hombre con la civilización. Esta fué considerada durante siglos como el campo de la acción autónoma de las fuerzas naturales y de las clases sociales dominantes, en el que el hombre está inerme y necesariamente adaptado a esa realidad inhumana. La contradicción hombre-civilización es un producto de la situación social concreta e

Shiller, una manifestación de lo esencial y religioso del hombre, y la aceptación de un concepto que haga de la cultura un valor terreno, de los días ordinarios, algo que dé sentido al trabajo diario y libere al hombre del "taedium vitae". Suchodolski rompe las dicotomías históricas, días de fiesta y días ordinarios, días de lo esencial y días de lo existencial.

17. La aportación de Suchodolski al concepto de Pedagogía se basa en la distinción entre teoría y práctica. Tiene una esperanza racional de futuro en lo que el hombre debe ser, integración de todas las antinomias y fruto de un desarrollo universal. La educación es un equilibrio balanceado entre transformación del corazón del hombre y transformación de la realidad. Ante la dicotomía de la educación para "ser" y para "tener", educación como formación de la personalidad y como preparación a la vida, opta por la primera opción, por la existencia como valor en sí mismo sin connotaciones universales.

18. El autor en las coordenadas de esencia y existencia no sólo opta por la Pedagogía de la existencia, que es la más progresista siguiendo las líneas maestras de Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Kierkegaard, Stirner, Nietzsche, Claparède, Dewey sino que les supera al afirmar con indudable originalidad que la existencia es la fuente de la esencia humana. Esta es una línea fundamental de su Pedagogía. Es existir de tal modo que ello da lugar a un nuevo ser. En esto Suchodolski parte de la simplificación siempre peligrosa de reducir toda la historia de la Pedagogía de Europa a dos variables. Comete errores de concepto e históricos al

aplicar de modo unívoco conceptos diversos. Lo que él entiende como Pedagogía de la existencia no es lo que en la Historia de la Pedagogía se ha entendido con esa expresión -nunca se ha pretendido que la existencia fuera una creación de la esencia- y lo que entiende por esencia tampoco concuerda con el concepto de esencia de la Historia de la Pedagogía.

19. Suchodolski aporta a los fines de la Pedagogía el intento de situar al hombre a la altura de la civilización contemporánea -a la socialización-, de contraponer la plasmación de los conceptos y la creación de la realidad, crear una auténtica antropología filosófica. Contrapone los fines de la educación tradicional: educación intelectual, física, moral, estética, que tienen su origen en una concepción metafísica clásica o naturalista y en una visión sectorial y fragmentada del ser humano por la visión integrada del hombre en la participación activa y responsable en la realidad: educación a través del arte, de la técnica, de la actividad social y de la ciencia, que, a su vez, abarcan las tres áreas fundamentales del quehacer humano: sociedad, trabajo, cultura.

20. La educación para el futuro es otro de los ejes pivotaes de la Pedagogía suchodolskiana. Supone la negación de toda la Pedagogía tradicional en cuanto realización de valores metafísicos y eternos, del concepto inmutable de la naturaleza, del concepto de adaptación a la realidad o plasmación en el presente de modelos clásicos anteriores. Todos ellos al considerar al hombre como proyecto acabado no intentaban transformar la realidad. Por ello rechaza la dicotomía educador-educando, la educación como una trans-

injusta, no es algo intrínseco al hombre ni a la civilización como, según él, piensa el cristianismo. La solución no vendrá ni del concepto roussoniano de la vida ni de la elección de uno de los extremos, hombre-civilización, sino de otorgar al hombre el poder sobre la realidad y a la civilización el ser campo de su responsabilidad. En síntesis, no son soluciones ni el fatalismo ni el indeterminismo, sino la acción consciente y planificada del hombre sobre la realidad.

14. Suchodolski aporta a la Pedagogía la superación de la dialéctica de lo objetivo y lo subjetivo. El no cree en una Pedagogía del individuo sometido al Estado en la que desaparezcan su subjetividad, sus aspiraciones y sentimientos, ni en una Pedagogía individualista, exclusivamente enfocada hacia las necesidades biopsíquicas del ser humano, que no tiene en cuenta la realidad.

15. La Antropología de Suchodolski, lo mismo que su Pedagogía, está centrada en una axiología que se aparta de los valores metafísicos inmutables, absolutos, siempre válidos y se acerca a los valores históricamente confirmados según criterios de progreso y convalidados por la historia. Niega la axiología de la adaptación a la realidad y la posibilidad de realización en este mundo de los valores supraterráneos, atemporales y ahistóricos.

16. El concepto suchodolskiano de cultura, pivotal en su Pedagogía, se enraiza en el proceso de democratización de la vida social, en los avances científico-técnicos, en el arte. Supone la ruptura con el concepto de lo cultural como algo propio del día festivo, a lo

misión de conocimientos, lo que considera como una mera ornamentación.

21. Los nuevos contenidos y tareas de la educación significan el abandono de la división de las actividades humanas en creaciones exclusivamente artísticas, actividades cognoscitivo-científicas y quehaceres práctico-técnicos. La ciencia es una gran creación del hombre lo mismo que la tecnología y el arte. El hombre que crea la técnica es y se convierte en un hombre diferente del que vive dominado por el miedo y la ilusión. La tecnología no es solamente un medio de una actividad efectiva y remuneradora sino la gran creación de las personas, que les hace posible superar las condiciones y los límites de su existencia. El arte no es solamente la expresión de sentimientos estéticos sino la habilidad del hombre para crear una nueva realidad. Desarrollar el poder creativo del hombre es la gran aspiración de la Pedagogía suchodolskiana. La ciencia, la técnica y el arte liberan al hombre de las necesidades de la vida y de las creencias religiosas otorgándole un sentido laico y científico del mundo que puede sustituir a todas las "ilusiones" y "huídas" supraterráneas. Como en otras ocasiones el autor es parcial en el significado y el valor que da tanto a la historia como a las ciencias y al hecho religioso.

22. Suchodolski postula una reestructuración del sistema educativo a todos los niveles, partiendo de cinco principios básicos: la democratización, la socialización, los avances científicos, la educación permanente y la educación paralela. Todo el proceso educativo debe consistir en un equilibrio entre la preparación general y la

preparación específica. Suchodolski no aboga por la excesiva espe
cialización a todos los niveles educativos y sí por la unión del
trabajo y del estudio. Estos principios exigen la reestructuración
tanto de la institución escolar como del contenido educativo, el
paso de una institución cerrada a una institución abierta, de una
escuela de espaldas a la vida a una formación a través de la vida,
de una escuela pluriforme a una escuela única.

23. Una palabra especial merece la concepción suchodolskiana de la
educación permanente. Esta debe servir para una reorientación de
los valores del hombre. Estos valores exigen un compromiso social
con la existencia que reinstaura al hombre como algo autónomo, una
remodelación de la sociedad educativa para que no sea un desarro-
llo del egoísmo individual, sino un reencuentro en una comunidad
entregada al sacrificio y al heroísmo, a la justicia social. La
educación permanente abre nuevas perspectivas a los sistemas de
formación y selección, a la puesta continua al día, a la realiza-
ción de la justicia, a la unión del trabajo y la educación, una
educación auténticamente abierta y en contacto con la realidad.

24. La Pedagogía de Suchodolski no se cierra en las teorías de Marx
y Engels, ni de Makarenko, ni de la Krupskaya, ni de Blonski, ni de
Sciaski. Está abierta a la Pedagogía de la cultura (Spranger, Dil-
they, Hessen), de los utópicos, personalistas, de la educación nue-
va (Dewey), de los valores, de lo social (Durkheim), de todas y ca-
da una de las cuales recibe un influjo positivo. Ahora bien, a pe-
sar de esa asimilación, hay algo que distingue esencialmente la Pe-
dagogía del autor de las otras Pedagogías europeas y es una funda-
mentación antropológica distinta.

25. A la formación de Suchodolski concurren dos corrientes de pensamiento distintas, una idealista y neohegeliana anterior a 1945 y otra marxista coincidente con la soviétización de su Polonia natal. Sus obras esenciales y fundamentales coinciden con la segunda etapa. Hay obras de su primera época que han desaparecido de las bibliografías del autor. Nos parece un hecho importante, pero no aventuraremos una hipótesis sobre su interpretación. Nos queda la duda de si la política ha traicionado a la ideología.

26. A pesar de los conocimientos históricos del autor comete el error, difícil de admitir en un especialista, de considerar a Cervantes, uno de sus grandes ídolos ideológicos, como francés.

27. A pesar de los intentos de superación de las dicotomías históricas tanto en lo antropológico como en lo pedagógico, aún aceptando sus grandes aportaciones a la Pedagogía, su visión de futuro, su afán de situar al hombre como eje de todo el acontecer educativo, su intento de dar respuesta a los interrogantes y problemas de la contemporaneidad, no logra una descripción completa ni del hombre ni de la realidad. De alguna manera el autor queda atrapado dentro de unas coordenadas, que le dificultan una visión total y globalizadora del hombre. Aceptar como destino final del hombre el sentido trágico de la vida es abocar al hombre a la tragedia y el hombre necesita algo más, el hombre también necesita de Dios.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

1. OBRAS DE BOGDAN SUCHODOLSKI.

A. Libros*

SUCHODOLSKI, Bogdan, Stanisław Staszic na tle epoki, Warszawa, 1926.

SUCHODOLSKI, Bogdan, Seweryn Goszczyński. Życie i dzieła: 1801-1830, Warszawa, 1927.

SUCHODOLSKI, Bogdan, Reforma szkolnictwa średniego w Niemczech, Lwów-Warszawa, 1927.

SUCHODOLSKI, Bogdan, Przebudowa podstaw nauk humanistycznych, Lwów-Warszawa, 1928.

SUCHODOLSKI, Bogdan, Kochaj życie-bądź dzielny, Warszawa, 1930

SUCHODOLSKI, Bogdan, Stanisław Brzozowski. Rozwój ideologii, Warszawa, 1933.

SUCHODOLSKI, Bogdan, Wychowanie moralno-społeczne, Warszawa, 1936.
II ed. 1947.

SUCHODOLSKI, Bogdan, Uspołecznienie Kultury, Warszawa, 1937, II ed., 1947.

SUCHODOLSKI, Bogdan, Skąd i dokąd idziemy?. Przewodnik po zagadnieniach kultury współczesnej, Warszawa, 1944

SUCHODOLSKI, Bogdan, Polskie tradycje demokratyczne- idea demokracji w ujęciu myślicieli polskich od St. Staszica do St. Witkiewicza, Wrocław, 1946.

SUCHODOLSKI, Bogdan, Wychowanie dla przyszłości, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1947. II. ed., 1959; III. ed., 1968.
Tratado de pedagogía, Barcelona, Península, 1971. II. ed., 1973. III ed., 1975. IV. ed., 1979.

SUCHODOLSKI, Bogdan, La vie de l'esprit, Poznań, 1948

SUCHODOLSKI, Bogdan, Rola towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk w rozwoju kultury umysłowej w Polsce, Warszawa, 1951.

SUCHODOLSKI, Bogdan, Polska myśl pedagogiczna w okresie Renesansu, Warszawa, PIW, 1953.

* Me ha sido imposible encontrar las editoriales de casi todos los escritos en Polaco.

- SUCHODOLSKI, Bogdan, U podstaw materialistycznej teorii wychowania, Warszawa, PWN, 1957. Teoría marxista de la Educación, México, Grijalbo, 1965
- SUCHODOLSKI, Bogdan, Znaczenie dziela Lenina "Materializm i empiriokrytycyzm" dla dydaktyki, Warszawa, 1957
- SUCHODOLSKI, Bogdan, Studiatz dziejow polskiej mysl filozoficzne i naukowej, Warszawa, Ossolineum, 1958
- SUCHODOLSKI, Bogdan, Die polnische Pedagogik in der Zeit der Renaissance, Berlin, Volk und Wissen Verlag, 1958
- SUCHODOLSKI, Bogdan, O Pedagogike namiare naszych czasow, Warszawa, Ksiazka i Wiedza, 1958, II. ed., 1959.
- SUCHODOLSKI, Bogdan, Aktualne zagadnienia oswiaty i wychowania, Warszawa, Nasza Ksiegarnia, 1959.
- SUCHODOLSKI, Bogdan, Rozwoj myśli o wychowaniu fizycznym w dobie Odrodzenia, Wrocław, 1959.
- SUCHODOLSKI, Bogdan, La pedagogie et les grands courants philosophiques, Paris, Scarabee, 1960
- SUCHODOLSKI, Bogdan, Les conditions sociales du progres scientifiques en Pologne au XVIII-eme siecle, Paris, 1960
- SUCHODOLSKI, Bogdan, O program swieckiego wychowania maralnego, Warszawa, Nasza Ksiegarnia, 1961.
- SUCHODOLSKI, Bogdan, Narodziny nowoztnej filozofii czlowieka, Warszawa, 1963. II. ed., 1968.
- SUCHODOLSKI, Bogdan, Oswiata a gospodarka narodowa, Warszawa, 1966.
- SUCHODOLSKI, Bogdan, Filosofie e pedagogika, Praha, 1966
- SUCHODOLSKI, Bogdan, Różwoj nowozytnej filozofii czlowieka, Warszawa, 1967.
- SUCHODOLSKI, Bogdan, Swiat czowieka a wychowanie, Warszawa, Ksiazka i Wiedza, 1967. La educación Humana del hombre, Barcelona, Laia, 1977.
- SUCHODOLSKI, Bogdan, Podstawy wychowania socjalistycznego, Warszawa, Ksiazka i Wiedza, 1967. Fundamentos de Pedagogia socialista, Barcelona, Laia, 1971. II ed. 1974. III. ed. 1976.
- SUCHODOLSKI, Bogdan, Rola wychowania w spoleczenstwie socjalistycznym, Warszawa, 1967.

- SUCHODOLSKI, Bogdan, Świat człowieka a wychowanie, Warszawa, 1967.
- SUCHODOLSKI, Bogdan, Trzy pedagogiki, Warszawa, 1970.
- SUCHODOLSKI, Bogdan, Edukacja narodu 1918-1968, Warszawa, 1970.
- SUCHODOLSKI, Bogdan, La scuola polacca, Firenze, La nuova Italia, 1971.
- SUCHODOLSKI, Bogdan, Komisja Edukacji Narodowej na tle roli oświaty w dziejowym rozwoju Polski, Warszawa, 1972.
II ed. 1973
- SUCHODOLSKI, Bogdan, Nasza współczesność a wychowanie, Warszawa, 1972.
- SUCHODOLSKI, Bogdan, Labirynty współczesności, niewola i wolność człowieka, Warszawa, 1972. II ed. 1974.
- SUCHODOLSKI, Bogdan, Nauka a świadomość społeczna, Wrocław, 1974.
- SUCHODOLSKI, Bogdan, Problemy wychowania w cywilizacji nowoczesnej, Warszawa, 1974.
- SUCHODOLSKI, Bogdan, Oświata i człowiek przyszłości, Warszawa, 1974.
- SUCHODOLSKI, Bogdan, Kim jest człowiek?, Warszawa, 1974.
- SUCHODOLSKI, Bogdan, Theorie der sozialistischen Bildung, Hannover, 1974.

B. Artículos

- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Che cos'è la pedagogia socialista", I problemi della pedagogia, 2 (1957) 1-23.
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "The significance of J.A. Comenius in the History of Science", Kwartalnik Historii i Techniki, Special Issue (1957-1958) 145-153
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "A Historical Profile of Warsaw University", The Review of the Polish Academy of Sciences, 2 (1958) 25-49
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "L'histoire de la science et le problème de l'unité et de la diversité de la pensée", Actes du IX Congrès International d'histoire des Sciences, Barcelona, 1959
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "La politique culturelle de la Pologne populaire", Le régime et les institutions de la république de Pologne, Bruxelles, 1959
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "L'université et la formation des cadres de la vie publique", Revue de Synthèse, 17-18 (1959) 102-137
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Remarques sur l'histoire de la philosophie de l'homme du XVI^e au XVIII^e siècle", Revue de Synthèse, 17-18 (1960) 39-60
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Tradycje perspektywy przymierza techniki i humanistki", Kultura i Społeczeństwo, 5 (1961) 50-62
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "O nowoczesnej koncepcji 8-letniej szkoły podstawowej", Głos Nauczyciela, 2 (1961) 15-28
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "A modern conception of a general education", The Review of the Polish Academy of Science, 3 (1961) 15-24
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Les problèmes de 'l'essence' et de 'l'existence' dans la connaissance du monde", Actes du dixième congrès International d'Histoire des Sciences, Ithaca, (1962) 1057-8
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Problems of Propagating Science in the Present Age", The Review of the Polish Academy of Science, 1 (1962) 13-19
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "History of Science in Continuity and Change", Revue de l'histoire de Science et de Technique, 4 (1962) 5-17

- SUCHODOLSKI, Bogdan, "A new Approach of the History of Science", The Review of the Polish Academy of Sciences, 1 (1963) 17-25
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Education of Teachers in Poland", Year book of Education, 1963, 274-283
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Sostanza e contenuto della cultura generale nelle scuole socialiste", I Problemi della pedagogia, 4 (1962) 80-97
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Die Probleme des Systems und der Organisation des Schulwesens in Polen", Sonderdruck aus Pädagogische Rundschau, 17 (1963) 30-46
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Valori spirituali e tecnica umana", Riforma della scuola, 1 (1963) 80-88
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Egalite et éducation: Problemes, methodes et difficultés des recherches comparées", International Review of Education, 2 (1963-4) 182-195
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "La jeunesse contemporaine et les tendances actuelles de la pédagogie", Education and Development, 1 (1961) 75-82
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Les problemes de l'essence et de l'existence dans la connaissance de l'Homme", Revue de Synthèse, 36 (1964) 3-23
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "L'uomo e la Tecnica", Il mondo de domani, 1964, 411-422
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Nauka i sztuka jako źródła filozofii człowieka w wieku XVII", Przegląd Humanistyczny, 6 (1965) 23-33
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Problem osobowości w warunkach rewolucyjnej praktyki", Ruch Pedagogiczny, 3 (1965) 14-25
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "The effects of the explosion in the secondary school", Year book of education, 1965, 320-340
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Das Alltagsleben des Menschen", Neue Sammlung, 3 (1966) 40-56
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "L'Histoire des sciences et l'éducation de l'homme moderne", Organon, 3 (1966) 127-147
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Problemi della filosofia Rinascimentale dell'uomo", Accademia Polacca delle Scienze, 33 (1967) 1-25
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Les facteurs du développement de l'histoire des sciences", XII Congrès International d'Histoire des Sciences, Paris, 1968, 27038

- SUCHODOLSKI, Bogdan, "L'uomo e la diffusione della cultura scientifica", Studi Sassaesi, III (1967-68) 472-481
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Raison historique et histoire rationnelle", Organon, 6 (1969) 119-137
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Problems of Propagating Science in the Present Age", Scientia, 1687-8 (1969) 1-8
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Le idee copernicane e il loro significato filosofico e culturale", Accademia Nazionale dei Lincei, 145 (1970) 3-14
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Nuevos horizontes de la educación intelectual: de la enseñanza a la educación por la ciencia", Perspectivas Pedagógicas, 25-26 (1970) 181-185
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Réflexions historiques sur l'essence de la science contemporaine", Zagadnienia Naukoznawstwa, Special issue, 1970, 45-64
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Current issues of educational Research", The Review, 1 (1970) 28-39
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Out-of school education", Prospects, 2 (1972) 142-157
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Education Permanente. Problèmes Taches. Conditions", UNESCO, 2 (1972) 331-340
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "The future of higher education", Higher Education, 3 (1974) 331-340
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Physical Culture during the Era of the Enlightenment", Wych. Fiz i Sport, 3 (1974) 5-11
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "The impact of Copernicus' theory on the development of the natural sciences and the humanities", The Review of the Polish Academy of Sciences, 1-2 (1974) 165-175
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Man in the perspective of consumption oriented society and educational society", Dialectics and Humanism, 2 (1974) 13-25
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Conflicts of humanism", Dialectics and Humanism, 4 (1975) 5-18
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Pour un nouveau programme de la formation scientifique dans les conditions de l'éducation permanente", Paideia, 4 (1975) 189-212

- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Conclusions philosophiques", XXXI Semaine de Synthese, 1975, 411-427
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Problèmes contemporains de la philosophie de l'éducation", Paideia, 4 (1975) 45-54
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Perspectives de l'homme dans la civilisation contemporaine- l'apport de la Pologne", Academie Polonaise des Sciences, 111 (1976) 37-59
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "La educación entre el ser y el saber", Perspectivas, 2 (1976) 183-201
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Lifelong Education -some philosophical aspects", Foundations of Lifelong Education. R.H., Dave, Oxford, Pergamon Press., 1976, 57-96
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "L'autorealisation et la vie en communaute", Paideia, 5 (1976) 23-40
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Les problèmes de l'anthropologie philosophique du siècle des Lumières", Acta Universitatis Wratislavienses, 339 (1976) 47-56
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Le premier ministère de l'éducation en Europe", Pedagogica Historica, 3 (1976) 423-428
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Filosoffia e Pedagogia-Oggi", Rassegna di Pedagogia, 1.2.3 (1978) 101-109
- SUCHODOLSKI, Bogdan, "Creativity-Reality: Hopes and Doubts", Dialectics and Humanism, 3 (1978) 25-33

C: Traducciones prologadas comentadas por Bogdan Suchodolski

Idealy kultury a prady społeczne. Wypisy z dzieł myślicieli polskich, Warszawa, 1933.

Kultura a osobowosc. Wypisy z dzieł myślicieli polskich, Warszawa, 1935.

STASZIC, Stanisław, Onauce, jej znaczeniu i organizacji. Wybor pism, Warszawa, 1952

Nauka polska w okresie Oświecenia, Warszawa, 1953

STASZIC, Stanisław, Pisma filozoficzne i społeczne, Warszawa, 1954.

KOMENSKI, J. A., Wuelka dydaktyka, Wrocław, 1956

CONDORCET, J. A., Szkic obrazu postępu, Warszawa, 1957.

STASZIC, Stanisław, Ród ludzki, Warszawa, 1959.

Rozwoj myśli o wychowaniu fizycznym w dobie Odrodzenia, Wrocław, 1959.

KOMENSKI, J. A., Pisma wybrane, Wrocław, 1964.

MARKS, K., ENGELS, F., O wychowaniu, Wrocław, 1965.

FREUD, Z., Człowiek - religia - kultura, Warszawa, 1967.

JUNG, C. G., Psychologia a religia, Warszawa, 1970.

LEDVI-STRAUSS, G., Antropologia kulturalna, Warszawa, 1970.

BRUNER, J.S., O poznawaniu. Szkice na lewa reke, Warszawa, 1970.

ZIMAN, J., Spoleczwnstwo nauki, Warszawa, 1970.

DEWEY, J., Demokracja i wychowanie, Wrocław, 1972. .

KOMENSKI, J.A., Pampaedia, Wrocław, 1973

D. Obras en colaboración

Odrodzenie w Polsce, Warszawa, 1956

Zarys Pedagogiki, Warszawa, 1958

Mala Encyklopedia Powszechna, Warszawa, 1959

Wielka Encyklopedia Powszechna, Trece Tomos, 1962-1970

Szkola podstawowa w spoleczenstwie socjalistycznym, Wrocla, 1963

Nauki filozoficzne wspoldzialajace z pedagogika, Warszawa, 1966

Nauki prrrodcicze i spoleczne wspoldzialajace z pedagogika, Earszawa, 1966

Dzien powszedni szkoly pdstawowej, Wroclaw, 1968

Pedagogika podrecznik dla kandytow na nauczycieli, Warszawa, 1970

Hisotria nauki polskiej, Warszawa, 1970

2. OBRAS SOBRE EL PENSAMIENTO DEL AUTOR

- ANGLE, I.C., Bogdan Suchodolski o l'utopia realizzata, Armando, Roma, 1964
- BORRAS, Maria Rosa, "Bogdan Suchodolski: Aportación a una teoría marxista de la educación", Cuadernos de Pedagogía, 6 (1975) 34-35
- BROCCOLINI, Giustino, "Il neoumanesimo marxista di Bogdan Suchodolski", Nuovo Chirone, 1 (1966) 44-50
- BROCCOLINI, Giustino, "Un umanista dei tempi nuovi: Bogdan Suchodolski", I diritti della scuola, 18 (1966) 19-20
- BROCCOLINI, Giustino, "La dicotomia essenza-esistenza nel pensiero suchodolskiano", Nuovo Chirone, 5 (1966) 23-31
- BROCCOLINI, Giustino, "Le diverse fonti della 'lebensaufgabe' suchodolskiana", Nuovo Chirone, 6 (1966) 15-21
- BROCCOLINI, Giustino, "L'esistenzialismo di Bogdan Suchodolski", Pensiero e Scuola, 4 (1966) 35-47
- BROCCOLINI, Giustino, "Orientamento sulla personalità suchodolskiana", Nuova Revista Pedagogica, 5-6 (1966) 17-21
- BROCCOLINI, Giustino, Bogdan Suchodolski e il neo-marxismo educativo, Roma, Armando, 1967
- BROCCOLINI, Giustino, Saggi Suchodolsiani, Bologna, Leonardi, 1968
- BRUZZESE, Gaetano, L'educazione per el futuro nel pensiero di B.Suchodolski, Ragusa-Bari, 1966
- CIVES, G., "Il progetto educativo nella pedagogia di Suchodolski", Riforma della Scuola, 11 (1963) 9-10
- DEBESSE, Maurice, Prólogo a la educación francesa de La pedagogie et les grands courants philosophiques, París, Scarabee, 1960, 5-9
- RONCHI, M., "Bogdan Suchodolski: una educazione per el futuro", Rinascita, 40 (1965) 30-37
- PALACIOS, Jesús, La cuestión escolar, Barcelona, Laia, 1979
- SGRO, Serafino, "Esistenzialismo ed essenzialismo in rapporto alla pedagogia sociale", I diritti della Scuola, 2 (1966) 21-27

WOJNAR, Irena, "Nel campo della speranza razionale", I problemi della pedagogia, 6 (1967) 3-7

WOJNAR, Irena, "Bogdan Suchodolski: A philosopher of man, education and culture", Dialectics and Humanism, 4 (1977) 169-181

3. OTRAS OBRAS CITADAS Y CONSULTADAS

- ABBAGNANO, Nicolás, Historia de la filosofía, Barcelona, Montaner y Simón, II. ed., 1973.
- AGAZZI, Aldo, Historia de la filosofía y la Pedagogía, Alcoy, Marfil, 1966.
- ARGYRIS, Chris, Personalidad y Organización, Madrid, Estudios Administrativos, 1964.
- ARGYRIS, Chris, Organization and innovation, Illinois, Homewood, 1965.
- ARGYRIS, Chris, El individuo dentro de la organización, Barcelona, Herder, 1979.
- BARREIRO, Julio, Educación popular y proceso de concientización, Madrid, Siglo XXI, 1977.
- BARTOLOME y otros, Educación y valores, Madrid, Narcea, 1979.
- BESNARD, Pierre y Bernard Lietard, La Educación permanente, Barcelona, Oikostau, 1979.
- BOWEN, James, Historia de la educación occidental, Barcelona, Herder, 1976.
- BRIDGES, D. y SCRIMSHAW, P., Valores. Autoridad y educación, Madrid, Amaya, 1979.
- CANTERO NUÑEZ, Estanislao, Educación y enseñanza: estatismo o libertad, Madrid, Speiro, 1979.
- CAPITAN DIAZ, Alfonso, Teoría de la educación, Zaragoza, Luis Vives, 1979.
- CARRIER, H., "¿Servirá la educación permanente para democratizar la Universidad?", Perspectivas, 1 (1979) 96-110.
- CASTEL, Robert, "Remarques sur la démocratisation de l'enseignement dans certains pays socialistes", Revue Française de sociologie, 9 (1968) 254-278.
- COPELSTON, Frederick, Historia de la filosofía, Barcelona, Ariel, 1975.
- CHAUNCEY, Herny, La educación preescolar en la Unión Soviética, Barcelona, Fontanella, 1979.
- CHICO GONZALEZ, Pedro, "Cultura y educación en el socialismo y en el liberalismo", Educadores, 98 (1978) 357-372.

- DAVE, R.H., y otros, Fundamento de la educación permanente, Madrid, Santillana, 1979.
- DEBESSE, Maurice, Historia de la Pedagogía, Barcelona, Oikos-Tau, 1973.
- DEBESSE, Maurice, Pedagogía comparada, Barcelona, Oikos-Tau, 1974.
- DEBESSE, Maurice, Psicología de la educación, Barcelona, Oikos-Tau, 1974-5.
- DEBESSE, Maurice, Prólogo a Durkheim, Emile, Education et sociologie, París, P.U.F., 1977.
- DELGADO, Buenaventura, "La educación permanente en Estados Unidos y Unión Soviética", Perspectivas Pedagógicas, 24 (1969) 475-479.
- DIETRICH, Theo, Pedagogía socialista, Salamanca, Sigueme, 1976.
- DOMMANGET, Maurice, Los grandes socialistas y la educación, Madrid, Fragua, 1972.
- DURKHEIM, G. Educación y sociología, S. Paulo, Melhoramentos, 1970.
- FAURE, Edgar y otros, Aprender a ser. La educación del futuro, Madrid, Alianza, 1978.
- FERMOSO ESTEBANEZ, Paciano, Teoría de la educación, Madrid, Ajullo, 1976.
- FERNANDEZ BENAYAS, Antonio, Dimensiones del Marxismo, Madrid, Zero, 1970.
- FONTAINE, Nicole, La liberté d'enseignement, de la loi Debre a la loi Guerneur, París, UNAPEC, 1979.
- FREIRE, Paulo, Sobre la acción cultural, Santiago de Chile, Icirá, 1972.
- FREIRE, Paulo, La educación como práctica de la libertad, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.
- FREIRE, Paulo, Pedagogía del oprimido, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.
- FREIRE, Paulo, Pedagogía y acción liberadora, Madrid, Zero, 1978.
- FROM, Erich, ¿Tener o ser?, México, Fondo Cultura Económica, 1979.
- FULLAT, Octavio, La educación soviética, Barcelona, Nova Terra, 1972.

- GALINO, Angeles, Presupuestos culturales para una pedagogía de los valores en el siglo XX, Academia de Doctores de Madrid, 1980.
- GARCIA GARRIDO, José Luis, Comunismo y educación familiar. La experiencia soviética, Madrid, Magisterio Español, 1969.
- GARCIA GARRIDO, José Luis, "La formación del profesorado en los países comunistas", Perspectivas pedagógicas, 29-30 (1972) 73-97
- GARCIA GARRIDO, José Luis, Metamorfosis de la educación. Pedagogía prospectiva, Zaragoza, Luis Vives, 1979.
- GARCIA GARRIDO, José Luis y FONTAN JUBERO, Pedro, Pedagogía Prospectiva, Zaragoza, Edelvives, 1979.
- GARCIA HOZ, Victor, Pedagogía sistemática, Madrid, Rialp, 1975.
- GARCIA HOZ, Victor, Educación personalizada, Valladolid, Miñón, 1977.
- GARCIA HOZ, Victor, "Ideas e ideologías en la educación", Bordón, 226 (1979) 5-26
- GOMEZ R. DE CASTRO, F, "El concepto de educación permanente base de una ordenación de la formación profesional", Didascalía, 54 (1975) 26-32.
- GUTIERREZ CABIA, S, "Los medios y los fines de la educación permanente", Surgam, 331 (1976) 36-37
- GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel, Evolución del concepto de formación de Hegel a Marx, Madrid, Fac. de Filosofía y Letras, 1967
- GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel, Estructuras y regímenes de la enseñanza en diversos países, Madrid, Magisterio Español, 1969.
- GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel, Historia de la educación, Madrid, Narcea, 1972.
- GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel, Fuentes del Humanismo marxista, Universidad de Valencia, 1974.
- GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel, Hombre, Trabajo, Educación en Karl Marx, Universidad de Valencia, 1975.
- GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel, Santo Tomás de Aquino, Universidad de Valencia, 1976.
- GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel, "La educación institucional ante el desafío de la 'escuela paralela'", Perspectivas Pedagógicas, 40 (1977) 405-413

- GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel, Educación y animación cultural, Universidad de Valencia, 1979.
- GRAMSCI, Antonio, Introducción a la filosofía de la praxis, Barcelona, Península, 1970.
- GRAMSCI, Antonio, La alternativa pedagógica, Barcelona, Nova Terra, 1976.
- HERZBERG, Frederick, The motivation to work, London, John Wiley, 1959.
- HESSEN, Sergio, Ideologia e autonomia de l'educazione e della Pedagogia, Roma, Armando, 1962.
- HESSEN, Sergio, I Fondamenti Filosofici della Pedagogia, Roma, Armando, 1962.
- HESSEN, Sergio, Autobiografía: La pedagogía rusa del XX secolo, Roma, Armando, 1972.
- HOERNLE, E, La Internacional comunista y la escuela, Barcelona, 1978.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A, Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica, Barcelona, Herder, 1973.
- JOBERT, Ambroise, Histoire de la Pologne, Paris, P.U.F., 1974.
- KATZ, Daniel y KAHN, Robert, The social Psychology of organizations, London, John Wiley, 1966.
- KING, E.J., Communist Education, London, Methuen, 1963.
- KONDAKOV, Mikhail, "Educational prospects in the U.S.S.R.", Prospects, 1 (1977) 127-133.
- KOTARBINSKI, Tadeuz, Praxiology, London, Pergamon Press, 1965.
- KRIEKEMANS, Pedagogía general, Barcelona, Herder, 1976.
- KRUPSKAYA, Nadeshda, La educación comunista, Madrid, Nuestra cultura, 1978.
- KUBERSKI, Yerzy, "Fundamentos de la reforma del sistema educativo en Polonia", Perspectivas, 3 (1975) 333-344.
- KUMARIN, V, Anton Makarenko. Su vida y labor pedagógica, Moscú, Progreso, 1975.
- LACROIX, Jean, Marxismo, existencialismo, personalismo, Barcelona, Fontanella, 1967.

- La educación permanente, Colección G.T. Barcelona, Salvat, 1975.
- LAMANA, Paolo, Historia de la Filosofía, Buenos Aires, Hachette, 1964.
- LAZSCIENSKI, Marfa, Historia de Polonia, Barcelona, Surco, 1963.
- LOPEZ TRUJILLO, Alfonso, Liberación marxista y Liberación Cristiana, Madrid, B.A.C., 1974.
- MAKARENKO, Anton, La colectividad y la educación de la personalidad, Moscú, Progreso, 1977.
- MAKARENKO, Antón, Poema Pedagógico, Barcelona, Planeta, 1977.
- MANACORDA, M.A., Il marxismo e l'educazione, Roma, Armando, 1964-5.
- MANACORDA, M.A., Marx y la Pedagogía moderna, Barcelona, Oikos-Tau, 1979.
- MARCEL, Gabriel, Etre et avoir, París, Montaigne, 1935.
- MARIN IBÁÑEZ, Ricardo, Principios de la Educación Contemporánea, Madrid, Rialp, 1972.
- MARIN IBÁÑEZ, Ricardo, Interdisciplinaridad y la enseñanza en equipo, Valencia, Universidad Politécnica, 1975.
- MARIN IBÁÑEZ, Ricardo, Técnicas del pensamiento creativo, Valencia, edición del autor, 1975.
- MARIN IBÁÑEZ, Ricardo, Valores, Objetivos y actitudes en educación, Valladolid, Miñón, 1976.
- MARIN IBÁÑEZ, Ricardo, "La educación en función de los valores", Revista Española de Pedagogía, 132 (1976) 145-170.
- MARIN IBÁÑEZ, Ricardo, "Nuevas formas de enseñanza superior en Europa", Revista de ciencias de la Educación, 85 (1976) 67-80.
- MARIN IBÁÑEZ, Ricardo, Principios de la educación contemporánea, Madrid, Rialp, 1977.
- MARSIEGA, Una educación permanente para adultos, Madrid, Marsiega, 1975.
- MENDEL, Gerard y VOGT Christian, El manifiesto de la educación, Madrid, Siglo XXI, 1978.
- MOELUS, J., Pedagogía marxista, Roma, Edizioni Paoline, 1956.
- MOUNIER, E., El Personalismo, Buenos Aires, Endeba, 1962.

- PISTRAK, Problemas fundamentales de la escuela del trabajo, Madrid, Sociedad de educación Atenas, 1975.
- PLEBE, Armando, "¿Existe una pedagogía marxista?", Riforma della Scuola, 4 (1965) 10-11.
- PRICE, R.F, "Labour and education in Russia and China", Comparative Education, 1 (1974) 13-23.
- QUINTANA CABANAS, José María, "Pedagogía social y sociología de la educación", Perspectivas Pedagógicas, 37-38 (1976) 153-168.
- QUINTANA CABANAS, José María, "Pedagogía social y sociología de la educación", Perspectivas Pedagógicas, 39 (1977) 303-313.
- RAMIREZ G., María del Sagrario, Métodos de Educación de adultos, Madrid, Marsiega, 1972.
- RIERA, Ignacio y otros, La nueva formación profesional, Barcelona, Avance, 1975.
- RIVAUD, Albert, Histoire de la philosophie, Paris, P.U.F., 1962.
- RUIZ SAINZTERRONES, José María, "La educación en Polonia", Perspectivas Pedagógicas, 32 (1973) 513-526.
- RUSSEL, Bertrand, Histoire de la philosophie occidentale, Parfs, Gallimard, 1953.
- SANCHEZ, Enrique, "La experiencia estética en el proceso educativo", Revista de ciencias de la Educación, 83 (1975) 309-319.
- SCIACCA, Michele Federico, Panorama del pensamiento contemporáneo, Madrid, Guadarrama, 1959.
- SCHMIDT, Alfred, El concepto de naturaleza en Marx, Madrid, Siglo XXI, 1977.
- SCHWARTZ, Bertrand, Proyecto de educación permanente, Madrid, ICCE, 1976.
- SEGRE-BRUN, Monique, "L'elaboration d'un systeme d'analyse documentaire en sociologie de l'education", Revue francaise de sociologie, 9 (1968) 279-296.
- SILVA, Alberto, La escuela fuera de la escuela, Madrid, Atenas, 1973.
- SPRANGER, Eduardo, Formas de vida, Madrid, Revista de Occidente, 1972.

TINBERGEN, Juan, Prospectiva y futuro de la educación, Madrid, ICCE, 1976.

UNESCO, Fundamentos de la educación permanente, 1979.

VALEEV, M, "Securing a high level for the economic education of the Masses", Partiinaiia zhizu, 9 (1972) 20-31.

VALVERDE, Carlos, "El socialismo 'utópico', ¿era utópico?", Pen-samiento, 121 (1975) 5-25

VARIOS, Storia della pedagogia prima e dopo Marx, Roma, Armando, 1960.

VARIOS, Il marxismo e l'educazione, Roma, Armando, 1964.

VARIOS, La educación obrera y sus técnicas, Ginebra, O.I.T., 1975.

1005

APENDICE

Las tablas que aparecen en este apéndice, son una muestra del desarrollo económico-social y educativo de Polonia, desde el período anterior a 1945 hasta el curso 1968-69, tal como aparecen en la obra de Bogdan Suchodolski, La Scuola Polacca.

Las tablas 1, 2 y 3 se refieren, respectivamente, al índice de aumento de producción y la producción por habitante y la media del consumo anual.

Las tablas 4 y 5 hacen referencia a la población de Polonia en años sucesivos. Las tablas 6, 7, 8 especifican la producción anual por habitante en los principales productos nacionales, la dinámica del rédito del producto nacional y la distribución del mismo rédito nacional. Las tablas 9 y 10 describen el consumo de algunos productos por habitante.

La tabla 11 describe el número de escuelas de formación general profesional y superiores y los alumnos que acuden a las mismas. La tabla 12 muestra el número de estudiantes entre 14 y 17 años, según los diferentes años escolásticos. La tabla 13 enumera los alumnos asistentes a las colonias y campos de vacaciones, estructura típica del sistema socialista.

La tabla 14 se refiere a los alumnos y diplomados de las escuelas profesionales de acuerdo a los grupos de enseñanza a partir del curso 1950-1.

Los estudiantes de las escuelas superiores aparecen distribuidos en la tabla 15 y los diplomados de las mismas en la tabla 16.

La tabla 17 muestra los principales sectores de ocupación de la población.

En la tabla 18 aparece un esquema-tipo de escuela profesional primaria tanto industrial como de servicio, que tiene dos años de duración y en la tabla 19 la misma escuela pero con tres años de duración, ambas se refieren a alumnos que no trabajan.

La tabla 21 describe los distintos tipos de instituciones técnicas y liceos profesionales, el horario y los ejercicios prácticos, tanto en las escuelas como en la práctica profesional en las fábricas.

TABLA 1. Índice del aumento de la producción

	1934-38	1958	1962
Producción industrial	100	673	1256
Producción agrícola	100	129	141

TABLA 2. Producción por habitante

	1938	1955	1968
Energía eléctrica kw/h	115	651	1718
Carbón kg	1099	3463	3928
Acero kg	41,5	102	341
Cemento kg	49,6	140	359
Abono hg	2,4	10,4	38,2

TABLA 3. Media anual de consumo

	1933-37	1955	1968
Cereales kg	136	170	138
Carne, grasas kg	19,6	43,8	61
Leche y derivados kg	262,3	331,9	386
Azúcar kg	9,6	24	37,7
Tejido de algodón m	9,5	16,5	19,6
Tejido de lana m	1	2,5	2,4
Tejido de seda m	0,5	2	3,3

TABLA 4. Población según los censos

Datos de los censos	Total en miles	Ciudad		Campo	
		en miles	%	en miles	%
31.12.1938	34849	10455	30	24394	70
31.12.1949	24613	8920	36,2	15693	63,8
31.12.1950	25035	9244	36,9	15791	63,1
31.12.1951	25507	10126	39,7	15381	60,3
31.12.1952	25999	10525	40,5	15474	59,5
31.12.1953	26511	10858	41	15653	59
31.12.1954	27012	11316	41,9	15696	58,1
31.12.1955	27550	12067	43,8	15483	56,2
31.12.1956	28080	12594	44,9	15486	55,1
31.12.1957	28540	12978	45,5	15562	54,4
31.12.1958	29000	13471	46,4	15529	53,6
31.12.1959	29480	13958	47,3	15522	52,7
31. 7.1960	29561	14179	48	15382	52
31.12.1960	29795	14401	48,3	15394	51,7
31.12.1961	30133	14627	48,5	15506	51,5
31.12.1962	30484	14880	48,8	15604	51,2
31.12.1963	30940	15209	49,2	15731	50,8
31.12.1964	31339	15485	49,4	15854	50,6
31.12.1965	31551	15681	49,7	15870	50,3
30. 6.1966	31698	15799	49,8	15899	50,2
31.12.1966	31811	15909	50	15902	50
30. 6.1967	31944	16025	50,2	15919	49,8
31.12.1967	32163	16367	50,9	15796	49,1
30. 6.1968	32305	16486	51	15819	49
31.12.1968	32426	16600	51,2	15826	48,8

TABLA 5. Población según el sexo y la edad al 30.6.1968

				Ciudad			Campo		
	Total	Hombres	Una mujer cada 100 h.	Total	Hombres	Una mujer cada 100 h.	Total	Hombres	Una mujer cada 100 h.
	En miles	En miles	En miles	En miles	En miles	En miles	En miles	En miles	En miles
Total	32305	15693	106	16486	7911	108	15819	7782	103
0- 4 años	2614	1342	95	1157	595	94	1457	747	95
5- 9 años	3048	1560	95	1386	711	95	1662	849	96
10-14 años	3535	1806	96	1697	867	96	1838	939	96
15-19 años	3315	1684	97	1755	889	97	1560	795	96
20-24 años	2400	1198	100	1330	650	105	1070	548	95
25-29 años	2075	1042	99	1185	583	103	890	459	94
30-34 años	2272	1141	99	1301	646	101	971	495	96
35-39 años	2374	1186	100	1334	669	99	1040	517	101
40-44 años	2160	1017	112	1180	559	111	980	458	114
45-49 años	1700	788	116	879	408	115	821	380	116
50-54 años	1274	579	120	632	282	124	642	297	116
55-59 años	1625	747	118	788	349	126	837	398	110
60-64 años	1413	638	121	674	287	135	739	351	111
65-69 años	1084	457	137	509	199	156	575	258	123
De más de 70 años	1416	508	179	679	217	213	737	291	153

TABLA 6. Producción por habitante

Productos	Unidad de medida	1938	1950	1955	1960	1965	1967	1968
Energía eléctrica	kw/h	115	380	651	987	1391	1605	1718
Carbón fósil	kg	1099	3142	3463	3516	3773	3878	3982
Acero bruto	kg	41,5	101	162	225	289	327	341
Máquinas para trazar metal cada 10.000 habitantes	* t	1,2 0,51	1,7 4,9	5,3 10,2	8,5 13,1	11 16,1	11,1 17,1	10,2 17,6
Motocicletas y scooters cada 10.000 habitantes	*	0,23	6	11,1	42,1	47,5	37,1	32,8
Acido sulfúrico al 100%	kg	5,4	11,5	16,5	23,1	33,7	38	40,7
Sosa cáustica al 100%	kg	2,5	6	8	17,9	19,5	19,6	19,7
Abono:								
nitrógeno	kg	1,2	3,1	5,6	9,1	12,5	18,6	23,5
fosfato	kg	1,2	3,3	4,8	7	10,9	11,9	14,7
Cemento	kg	49,6	101	140	222	304	349	359
Elementos murales	*	53	64,5	113	160	176	195	203
Madera cada 1.000 habitantes	m ³ kg	141 5,9	182 11,2	253 13,8	220 17	216 20,2	217 21	222 21,1
Hilados:								
de algodón y afines	kg	2,4	3,7	4,2	5,2	5,9	6,1	6
de lana y afines	kg	1	1,7	1,9	2	2,1	2,4	2,4
Tejidos:								
de algodón y afines	m	8,3	17,4	20,6	22,4	25,8	25,8	25,8
de lana y afines	m	1,1	2,3	2,8	2,7	2,9	2,8	2,9
de seda	m	0,67	2,2	3	3,8	4	4,4	4,5
Cuero	kg	0,68	0,52	0,60	0,60	0,36	0,37	0,30
Calzados (también los de goma)	pares	.	1,2	2	2,8	3,6	3,6	3,9
Azúcar	kg	14,2	38,5	35,9	46,5	43	55,1	48,6
Carne	kg	6,1	25,6	23,1	33	38,4	41,1	40,1
Pesca de mar	kg	0,36	2,7	3,9	5,7	8,9	10,1	11,9
Productos alcohólicos (considerados al 100%)	l	1,1	2,3	2,3	2,5	2,7	3,1	3,3
Cigarrillos	*	270	1018	1374	1483	1920	1833	1988

* Unidades

TABLA 7. Estimación de la dinámica de la renta del producto nacional
(valores de 1961): 1950 = 100.

Años	Total	Por Habitante	Producción neta		
			Industria	Construcción	Agricul.
1949	87	88	85	70	90
1950	100	100	100	100	100
1951	108	106	115	124	99
1952	114	110	131	146	98
1953	126	119	149	167	100
1954	139	129	163	167	103
1955	151	137	178	170	106
1956	162	144	188	185	111
1957	179	157	208	191	116
1958	189	163	225	214	121
1959	199	169	242	245	116
1960	208	173	263	243	121
1961	224	186	291	253	136
1962	229	188	316	268	114
1963	245	198	333	278	126
1964	262	208	367	302	127
1965	280	221	403	318	134
1966	300	235	431	346	140
1967	317	246	462	391	138

TABLA 8. Estimación de la dinámica de la distribución de la renta nacional (valor de 1961): 1950 = 100.

Años	Total	Consumo de bienes materiales			Acumulaciones	
		En común	De parte de los privados con réditos personales	Remanentes	En común	Inversiones
1949	87	92	92	91	65	74
1950	100	100	100	100	100	100
1951	108	108	108	113	105	111
1952	114	111	111	111	126	133
1953	126	115	115	111	170	161
1954	139	135	135	133	156	171
1955	152	149	147	164	164	177
1956	164	164	163	175	161	182
1957	186	182	182	191	200	202
1958	192	188	186	208	206	221
1959	205	200	197	231	226	262
1960	211	204	200	246	243	274
1961	227	216	211	272	270	296
1962	233	224	217	299	270	346
1963	248	234	227	314	301	349
1964	260	245	236	337	318	366
1965	281	260	250	368	363	410
1966	302	276	265	404	403	460
1967	316	291	277	441	412	520
1968	340	311	295	477	458	578

TABLA 9. Consumo de algunos productos por habitante

Artículos	1933-37 ^a	1950	1955	1960	1965	1967	1968
Cereales ^b y derivados en kg	137 ^c	166	171	145	141	136	.
Arroz en kg	.	.	.	2,2	1,8	1,9	1,8
Patatas en kg	.	.	229	223	215	207	.
Carne y grasas animales en kg	19,6	42,7	43,8	49,9	56	59,4	61
Grasa porcina	.	36,5	37,7	42,5	49,2	52,3	53,3
Grasas en peso neto en kg	.	11,2	12,8	15,6	17,5	18,3	19
animal	.	6,2	6,1	7,4	6,8	7,1	7,7
vegetal	.	1,7	1,9	3,5	5,7	5,5	5,5
mantequilla	.	3,3	4,8	4,7	5	5,7	5,8
Grasas consideradas al 100% de grasa en kg	.	9,7	11,1	13,6	15,1	15,8	16,6
animal	.	5,5	5,4	6,6	6,1	6,4	7
vegetal	.	1,5	1,7	3,1	4,9	4,7	4,8
mantequilla	.	2,7	4	3,9	4,1	4,7	4,8
Leche y derivados calculados con referencia a la leche en T	262 ^c	293	332	352	356	384	386
Leche y derivados (exceptuando la leche transformada en mantequilla)	.	206	204	227	233	250	250
Uva	114	116	132	143	162	171	172
Pescado a peso comercial en kg	.	1,7	2,7	4,5	5	5	5,5
pescado de mar	.	1,4	2,3	4	4,4	4,4	4,8
arenques salados	.	.	1,1	2	1,6	1,2	1,3
Azúcar en kg	9,6	21	24	27,9	32,6	35,5	37,7
Té en g	.	.	72	115	177	198	214
Café en g	.	.	26	113	265	346	436
Cerveza en l	3,4	13,9	18,9	22,8	24	27,7	28,9
Alcohol, vodka simple y especial en l	0,9	2,3	2,3	2,4	2,6	3	3,3
Vino y sidra en l	.	0,9	2,5	4,5	4,8	4,7	5

a Medias anuales

b Los datos se refieren a los años económicos, estos es abarcando el período del 1 de julio al 30 de junio del año siguiente.

c 1938

d Carne bovina, de ternera, porcina, de carnero y -exceptuando el período prebélico- carne de caballo, de cabra, salvaje y de corral

e Las grasas animales están comprendidas actualmente en la expresión "Carne y grasas animales", la mantequilla en la expresión "Leche y derivados en relación a la leche".

TABLA 10. Consumo de algunos productos por habitante

Tabaco en kg	0,5	1,1	1,4	1,6	1,7	1,9	2
cigarrillos en caj.	672 ^h	1063	1378	1539	1700	1844	1973
Tejidos en m:							
algodón y afines	9,5	14,4	16,5	17,9	19,9	19,5	19,6
lana y afines	1	2,1	2,5	2,2	2,3	2,4	2,4
seda	0,5	1,9	2,8	3,2	3,1	3,3	3,3
Calzados ⁱ de caucho	.	.	2,1	2,6	3,3	3,5	3,6
Calzados de cuero	.	0,6	0,9	1,3	1,5	1,7	1,7
Papel en kg	5,7	11,1	12,9	16	20,2	22,7	23,9
papel periódico	0,9	2,4	1,8	1,9	1,9	2,3	2,5
Jabón ^l en kg	1,4	1,9	2,1	2,6	3	2,8	2,8
Jabón en polvo ^m en kg	.	2	3,2	5,9	9,9	11,2	12

a Media anual

h Productos de tabaco relativos al cigarrillo

i Está excluida la producción de los artesanos provados

l Todo tipo de jabones, considerando el jabón al 62% de ácidos grasos; para los años de la anteguerra el jabón está sin su conversión al valor monetario.

m Considerado el polvo al 12% de jabón

TABLA 11. Escuela de formación general profesional y superior

	1937	1950	1955	1960	1965	1967	1968
	1938	1951	1956	1961	1966	1968	1969
Escuela							
Escuela de grado preparatorio	1659	7313	8466	7128	7859	8208	8335
Escuela de formación general:							
primaria	28778	22870	23223	26152	26539	26563	26526
urbana	3114	2639	2955	3798	4114	4163	4188
rural	25664	20231	20268	22354	22425	22400	22338
Liceos de formación general	777	764	799	841	867	862	861
Escuela especial	104	219	297	417	450	465	502
Escuela primaria para obreros	226	631	1018	917	555	429	416
Liceos de formación general para obreros	.	172	189	220	265	288	297
Escuela profesional	.	5567	2314	5728	8780	9540	9303
Escuela artística	.	227	205	204	238	257	266
Escuela superior	32	83	78	75	76	76	77
Alumnos en miles							
Escuela de grado preparatorio	83,3	319,1	377,8	396	459,4	485,8	491,3
Escuela de formación general:							
primaria	4865,2	3281,8	3386,4	4827,6	5176,6	5706,3	5604
urbana	1324,1	1084,2	1357,2	2193,6	2478,6	2756,7	2705,8
rural	3541,2	2197,6	2029,2	2634	2698	2949,6	2898,2
Liceos de formación general	221,4	194,4	201,4	260,4	426,8	306,1	311,2
Escuela especial	12,1	21,3	32,1	48,6	63,4	73	77,7
Escuela primaria para obreros	14,6	57,2	71,8	87,8	59,6	44,9	46,2
Liceos de formación general para obreros	.	54,9	53,8	76,2	129,3	136,9	135,2
Escuela profesional	207,5	634,7	503	784,2	1671	1500,5	1523,8
Escuela artística	.	27,7	24,4	28,3	33,2	34,9	35,9
Escuela superior	49,5	125,1	157,5	165,7	251,9	288,8	304,6
Estudios diurnos	49,5	117,5	120,2	111,4	152,4	178,2	190,6

TABLA 12. Estudiantes entre 14 y 17 años

Cursos Escolares	Total	En la escuela				En % de toda la juventud
		En con- junto	Formación profe- sional	Profe sio nal	Supe rior	
En miles						
1937-38	2816	379	.	.	.	14
1949-50	1912,1	778
1955-56	1744,6	766	413,7	352,3	.	43,9
1960-61	1702,5	1102,5	587,7	511,4	3,1	64,7
1965-66	2598,1	1902,5	751,1	1147,9	2,9	73,2
1967-68	2739,9	2218,3	1270,6	945,1	2,6	81
1968-69	2764,5	2243,2	1298,8	941,8	2,6	81,1

TABLA 13. Asistentes a las colonias y campos de vacaciones (en miles)

	1955	1960	1965	1967	1968
Total	617,6	964,8	1324,3	1457,1	1529,8
Colonias	402,4	599	799	886,1	944,1
Campos	57,8	205,1	280,9	353,8	355,9
Vacaciones en ciudad y semicolonias	157,4	160,7	244,4	217,2	229,8

TABLA 14. Alumnos y diplomados de las Escuelas Profesionales^a según las materias de enseñanza (en miles)

Materias de enseñanza									
Cursos escolares	Total	Téc-	Agrí	Silvi	Econó	Ins-	Sani	Pluri	Artis
		nica	cul	cul		trucción		profe	
Alumnos									
1950-51	585,4	323,2	23,3	1,7	123,3	43,1	6,3	36,8	27,7
1955-56	440,1	258	27,6	1,7	48	65,9	14,5	--	24,4
1960-61	614,2	382,7	23,5	2,1	85,3	58,9	13,5	19,9	28,3
1965-66	1371,2	884,2	42,5	3,5	232,4	82,9	45,2	47,4	33,2
1966-67	1345,2	875,7	43	3,6	221,5	72,4	46,2	48,6	34,2
1967-68	1251,1	806,8	43,2	3,6	207,4	62,7	46,1	46,3	35
1968-69	1278,4	870,5	44	3,8	225,7	53,3	45,1	--	36
Diplomados									
1950-51	119,2	59,5	6,6	0,6	34	7,2	2,4	7,8	1,1
1955-56	89,9	62,5	3	0,3	7,6	10,3	4,2	--	2
1960-61	105,2	67,1	3,8	0,4	11,3	13,1	4,9	2,1	2,5
1965-66	281,1	182,5	6,8	0,5	46	22,4	9,6	10,6	2,7
1966-67	309,7	202,5	8,6	0,5	49,6	22,5	11	11,6	3,4
1967-68	322,6	218,2	8,1	0,7	48,1	20,3	11,1	12,7	3,4

^a Escuelas Profesionales Primarias, Institutos Técnicos Profesionales, Escuelas Profesionales del grado del Liceo y Escuelas Artísticas.

TABLA 15. Estudiantes de Escuelas Superiores (en miles)

	1937 1938	1950 1951	1955 1956	1960 1961	1965 1966	1967 1968	1968 1969
Total	49,5	125,1	157,5	165,7	251,9	288,8	304,6
Estudios:							
diurnos	49,5	117,5	120,2	111,4	152,4	178,2	190,6
nocturnos	--	5	14,4	12,1	28,3	32,5	33
corresponden.	--	2,6	16,1	26,8	58,2	67,8	71,9
externos	--	.	6,8	15,4	13	10,3	9,1
Universidad	30,6	41	24,6	39	64,9	74,1	82,9
Escuela técnica superior	7,9	34,6	63,6	53,7	88	106,4	113,6
Escuela agrícola superior	1,7	3,4	16	14	24,4	28,6	30,3
Escuela económica superior	6,7	14,6	16,3	21,4	28,8	29,6	30,7
Escuela pedagógica superior	--	3,4	7	8,2	15,9	18,3	14,8
Academia media	0,5	23,3	23,6	23,7	22,1	22,8	23,2
Escuela superior de ed. física	--	1,1	2,2	1,8	2,9	3,4	3,5
Escuela artística superior	2,1	3,7	3,7	3,7	4,6	4,9	4,9
Academia teológica	--	--	0,5	0,2	0,3	0,7	0,7

TABLA 16. Diplomados en Escuelas Superiores

	1950	1955	1960	1965	1966	1967
	1951	1956	1961	1966	1967	1968
Total	21722	21650	22391	26728	31933	37406
Estudios:						
diurnos	21722	17781	16666	16640	18989	22795
nocturnos	--	2760	1521	3272	4018	4340
corresponden.	--	764	2149	5418	7474	8942
externos	.	345	2055	1398	1452	1329
Universidad	5258	3858	4547	7375	8355	9787
Escuela técnica superior	4759	10594	7738	7277	9858	12330
Escuela agrícola superior	2251	2452	2605	2882	3545	4280
Escuela económica superior	5176	1562	2474	3000	3595	4098
Escuela pedagógica superior	324	278	722	1895	2035	1977
Academia médica	3338	2021	3309	2902	3073	3508
Escuela superior de ed. física	389	282	446	686	756	673
Escuela artística superior	227	572	521	677	685	711
Academia teológica	--	31	29	34	31	42

Nota. El número de diplomados del curso escolar 1936-37 llegó a 6114.

TABLA 17. Fuentes de mantenimiento de la población

Sectores de ocupación por mil habitantes	1931	1950	1960
Agricultura	600	471	387
Industria	128	209	253
Construcción	13	48	60
Trasporte y comunicaciones	32	52	61
Comercio	48	54	50
Instrucción, ciencia, cultura	10	22	28
Protección sanitaria y seguridad social	6	12	19
Otras ramas de la economía	74	92	86
Pensionistas, etc.	29	40	56
Desocupados	60	--	--

TABLA 18. Escuela Profesional Primaria bienal. Esquema-tipo para la Escuela industrial y de servicios.

	Horas semanales en las clases			Horas del ciclo de instruc.
	I	II	Totales	
Escuela industrial (tejidos, para vestir, para calzar, etc.)	12	21	33	1122
Escuela edificadas	6	16	22	1018*
Escuela comercial	--	14	14	476

* Incluido el período de práctica de nueve semanas en los talleres (414 horas).

Tabla 19. Escuela Profesional trienal. Esquema-tipo para la Escuela industrial y de servicio

	Horas semanales en las clases				Horas del ciclo de instruc.
	I	II	III	Totales	
Escuela de mecánica	12	18	21	51	1734
Escuela electrónica	12	12	21	45	1530
Escuela edificada	6	12	14	32	1672**

** Incluido el período de práctica en los talleres (828 horas).

TABLA 20.

Materias de enseñanza	Escuela Profesional Prima- ria bienal				Escuela Profesional Prima- ria trienal			
	Industriales		Comerciales		Mecánica		Electrónica	
	Tota- les	%	Tota- les	%	Tota- les	%	Tota- les	%
	Horas		Horas		Horas		Horas	
1. Instrucción profesional con curso profesional práctico con materias profesiona- les teóricas	1598	63	1258	52	2550	71	2686	72
	1122	44	476	20	1734	48	1530	1
	476	19	782	2	816	23	1156	31
2. Materias generales	952	37	1156	48	1020	29	1020	28
Horas totales del ciclo de instrucción	2550	100	2414	100	3570	100	3706	100

TABLA 21. Formación profesional

Tipo de escuela	Clases					Horas totales	
	I	II	III	IV	V	Horas totales en el período de enseñanza	Horas totales del ciclo
Institutos técnicos y liceos profesionales basados en la escuela elemental de 8 años							
Instituto técnico quinquenal de mecánica	6	6	6	-	-	18	588
Instituto técnico quinquenal de electrónica	5	4	3	3	-	15	486
Instituto técnico	6	6	6	-	-	18	588
Liceo cuatrienal de economía	-	-	-	-	-	-	368
Instituto técnico y liceo profesional basado en la Escuela Profesional Primaria							
Instituto técnico de construcción trienal después de la Escuela Prof. Primaria	-	-	-	-	-	-	368
Instituto técnico trienal de mecánica después de la Escuela Prof. Primaria	-	-	-	-	-	-	368
Escuela para diplomados de liceos generales (Escuela Técnica, Escuela Económica)							
Escuela Técnica (Escuela Económica) bienal	-	-	-	-	-	-	342
							710